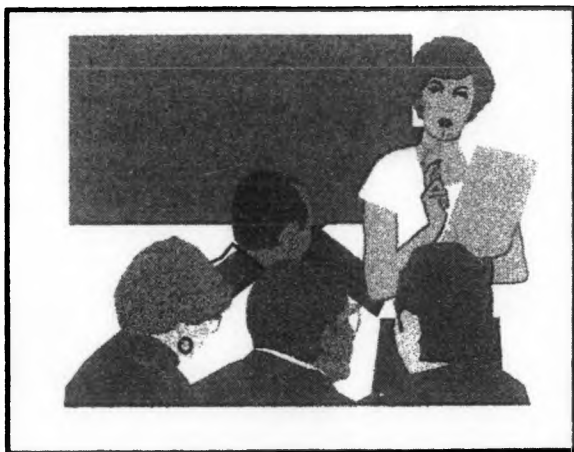


Философское
Образование

Н.А. ЕДАЛИНА

**ПРОБЛЕМЫ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ**



- РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО

МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМ. А.М. ГОРЬКОГО

Серия
«Философское образование»

Редакционный совет серии:

*В.В.Ким (председатель),
В.И.Колосницын, В.И.Копалов,
И.Я. Лойфман, К.Н.Любутин, В.И.Плотников,
В.Д.Толмачев (редактор-координатор), Н.Н.Целищев,
Л.П. Чурина (ученый секретарь)*

РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО
МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМ. А.М.ГОРЬКОГО

Серия
«Философское образование»
Выпуск 5

Н.А.ЕДАЛИНА

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КУРС ЛЕКЦИЙ



Екатеринбург
1998

ББК Ч30+Ю216

Е 32

УДК 130.3:37.01/.04

Печатается по решению Межвузовского
центра проблем непрерывного гуманитарного образования

Едалина Н.А.

Е 32 Проблемы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций / Рос. филос. о-во; Межвуз. центр проблем непрерыв. гуманитар. образования при Урал. гос. ун-те им. А.М.Горького. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 102 с.: ил. – (Сер. «Филос. образование» / Ред. совет: В.В.Ким (предс.) и др.; Вып. 5).

ISBN 5–7851–0098–3

ISBN 5–7851–0164–5 (Вып. 5)

В курсе лекций раскрываются особенности личностно-ориентированной педагогики, которая строится на создании условий для саморазвития творческого потенциала, на вере в оптимистическую перспективу, сотрудничество. В лекциях и эссе, их завершающих, акцентируется понимание педагогики как прикладной философии. Для ориентации педагога в условиях современной социокультурной реальности используются достижения комплекса наук о человеке.

Книга адресована преподавателям, аспирантам и студентам гуманитарных вузов, а также всем читателям, настроенным на гуманизацию нашего общества.

УДК 130.3:37.01/.04

ББК Ч30+Ю216

Научный редактор **И.Я.Л о й ф м а н**, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор философских наук, профессор.

Рецензенты:

кафедра философии и культурологии Института по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете им. А.М.Горького;

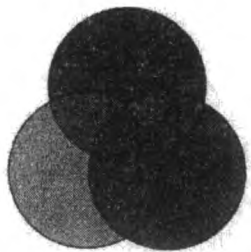
Л.М.А н д р ю х и н а, доктор философских наук, профессор.

ISBN 5–7851–0098–3

ISBN 5–7851–0164–5 (Вып. 5)

© Н.А.Едалина, 1998

© Банк культурной информации, оформление, серия, 1998



Личностно-ориентированный педагогический поиск

Три пути ведут к знанию: путь размышления – это путь самый благородный; путь подражания – это путь самый легкий и путь опыта – это путь самый горький.

Конфуций

Мир, в котором мы живем, неопределен, неоднозначен, противоречив. Самым сложным для человека оказывается сам процесс поиска себя и своего места в этом мире. Что такое поиск? Что люди о нем знают? Можно ли ему учиться? Какова роль педагогического поиска?

Поиском, по словарию Ожегова, считается само действие ищущего. В философском познании поиск занимает особое место. Его можно сравнить с толчком к познанию, выходом на границу, с которой виден новый горизонт. Поиск и познание связаны, как устремление связано с направлением, как сомнение связано с решением, как интуиция связана с разумом. В естественных науках понятию «поиск» синонимичны понятия «разведка», «опыт», в гуманитарных науках синонимичными являются понятия «искание», «устремление».

Поиск людей осмыслен. Наши предки искали лучшие условия для существования, лучшую пищу, лучшие средства труда. Люди не могут не искать. Познавательная активность заложена в каждом из нас в той или иной мере. Внутри каждого из нас существует образ, модель мира, познавательный конструкт. Поиск – то, что нас отличает друг от друга, делает индивидуальными. Каков твой поиск – таков твой стиль.

Есть и нечто общее у людей одной профессии. Можно выделить поиск актера, поэта, художника, ученого. В этом же ряду поиск педагога. Великие люди всех цивилизаций искали вечный двигатель, тайну устройства вселенной, самого человека, его преобразования. Они неоднократно описывали свой поиск и связанные с ним радости и муки. Последних было значительно больше. Но не искать человечество не могло. В.Маяковский перерывал груды поэтической руды ради одного слова. Лев Толстой несколько раз переписывал «Войну и мир» в поисках истины. У героев Каверина был девиз: «Бороться и искать, найти и не сдаваться».

Вся история педагогики – это история педагогического поиска. Если поиск в разных областях представить как теоретический или эмпиричес-

кий, научный или творческий, то педагогический поиск синтезирует в себе и то и другое. Не напрасно педагогику называют наукой и искусством. Поиск педагога обязательно включает в себя два момента: «что» передавать и «как» передавать. Он двусторонен.

В античной гносеологии было место педагогическому поиску. Античные мыслители разных школ участвовали в дискуссиях, многие из них сами были педагогами. Например, Сократ открыл майевтику – метод извлечения скрытого в человеке знания путем постановки искусных наводящих вопросов.

Его ученик Платон, открывший свою академию в Афинах, представлял познание как анамнезис (воспоминание) души об идеях, которые она созерцала до соединения с телом. Любовь к идеям есть побудительная причина поиска как духовного восхождения человека. Ученик Платона Аристотель основной инструмент познания открыл в логике, став родоначальником силлогистики.

В средние века источником духовности виделся Бог, который давал человеку силы на пути к познанию. В противовес общественному мнению профессор Оксфордского университета Роджер Бэкон призывал к опытному изучению природы, за что был заточен в монастырскую тюрьму. Р.Бэкон придавал большое значение в познании как научному эксперименту, так и внутреннему «озарению». Позже его великий соотечественник Френсис Бэкон, родоначальник английского материализма, выделил три пути познания: «путь паука» (умозрение), «путь муравья» (практический сбор и классификация фактов) и «путь пчелы» (сочетание теории и практики).

В эпоху Возрождения провозглашение общественным идеалом человека-деятеля, творца явилось толчком к множеству научных открытий, изобретений, откровений, шедевров искусства. Гуманистические идеи нашли отражение в жизни.

Под знаменем воли и разума велись поиски смысла жизни в новověременной период истории гносеологии. Гегель усматривал исходную точку развития в способности человека к познанию «самого себя» через освоение «богатства образов мирового духа». Открытый Гегелем принцип единства диалектики, логики и теории познания был использован классиками марксизма. Вождь российской революционной демократии 60-х годов XIX века Н.Г.Чернышевский, разрабатывая вопросы философии, этики, эстетики, педагогики, видел в объективном мире источник познания, а практику считал «пробным камнем познания».

Поиск в образовании сегодня – это своеобразный процесс познания образовательного пространства, субъектов этого пространства, их взаи-

моотношений, взаимодействия по овладению знаниями, умениями, навыками и передачи их от поколения к поколению, сочетающий теорию с практикой, опыт с творчеством, интуицию с сознанием, образ со смыслом.

Поиск в педагогике как науке осуществляется сегодня в основном в рамках взаимоотношения теории и практики. Одни исследователи считают, что главное – довести научные теории до практики (В.Белич, К.Волков, М.Кларин, О.Нилсон, В.Сластенин, Я.Турбовской), другие решают проблему организации непосредственно педагогического исследования (В.Загвязинский, М.Поташник и др.). Нам импонирует вторая позиция. Это формулирование целей, обоснование идей, принципов обучения и воспитания, отбор содержания знаний, подбор эффективных методов, приемов, средств их овладения для управления учебно-воспитательным процессом в конкретных условиях. Здесь много находок, инноваций. Школы примеряют то одну, то другую находки, как красивые одежды. Идет необъявленный конкурс новейших технологий. Учительского времени сегодня затрачивается еще больше, а результаты педагогического труда не приносят должного удовлетворения. Проблема эффективности педагогической деятельности остается.

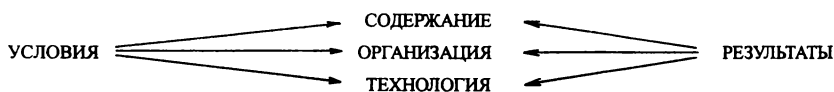
Чувствуется необходимость не только в соединении теории с практикой в педагогике, опыта с творчеством, но и в осмыслении сущности самого педагогического поиска и технологии его организации и использования в современных условиях.

Цель педагогического поиска – помочь человеку осознать, найти себя в этом мире. Следовательно, надо учить поиску. Сущность поиска в педагогике сегодня – его личностная ориентация.

Педагогический поиск – сложный, противоречивый процесс активного творческого отражения педагогической действительности.

Педагогический поиск имеет две стороны: внешнюю (социальную) и внутреннюю (личностную).

Данный процесс можно представить схематически.



Педагогический поиск как процесс обусловлен следующими факторами:

1) социокультурными (демографическая картина страны, религиозный аспект, социально-педагогическая картина и т.д.); 2) социально-пси-

хологическими (осознанными и неосознанными потребностями; моральными, интеллектуальными и эмоциональными мотивами); 3) взаимоотношениями, взаимопониманием и взаимодействием субъектов учебно-воспитательного процесса). Именно в условиях и средствах заключен потенциал педагогического поиска, которым обладает каждое общество и конкретный педагогический коллектив.

На наш взгляд, можно выделить три основных уровня потенциальных возможностей педагогического поиска: 1) информационно-содержательный (когда субъекты педагогической деятельности знают, что в содержательном плане они познают, но не всегда четко могут организовать процесс); 2) организационно-практический (знают и организуют познавательную деятельность); 3) смысловой уровень (знают «что», «как» и «зачем» познают). Соответственно можно выделить низкий, средний и высокий потенциал педагогического поиска.

Сам процесс педагогического поиска осуществляется по трем направлениям: содержательному (концептуальные идеи, принципы, правила); организационному (мотивация, целеполагание, сотрудничество); технологическому (методика, технология и техника).

В каждом из направлений имеются проблемные ситуации. Выделим некоторые.

С содержательной стороны педагогический поиск имеет дилемму: с одной стороны, внедрять самые свежие открытия, увеличивать учебную информацию, количество предметов, с другой стороны, интегрировать в педагогику самые перспективные идеи, выходить на уровень интегративных предметов, учить интеграции.

В организационном направлении педагогический поиск вышел на очень важные высоты: позиция сотрудничества педагогов и учащихся и представление педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности и саморазвития. Взаимосвязь позиций налицо. Уровень сотрудничества является одним из показателей зрелости педагогического коллектива.

С технологической точки зрения важно понять, как сочетаются методология, методика, технология и техника. Если методология как совокупность теоретических идей, принципов и правил отражается в соответствующих методах обучения и воспитания, самообучения и самовоспитания, то педагогическая технология являет искусство сочетания, взаимодействия способов и приемов. Она служит формой существования методики. Возможно, что в определенных сочетаниях технологические приемы рожают новую методику. Техника подачи у каждого педагога индивидуальна.

Педагогический поиск как процесс дает определенные результаты. Ими могут быть улучшение условий учебно-воспитательного процесса, обновление содержания, эффективный тип управления, новые методики и технологии. Если все перечисленное основано на принципиально новой идее, подчиняется ей, меняется соответственно с ней, то речь идет в таком случае об инновации.

Возможно выделить проективный и творческий педагогический поиск (по цели); локальный, модульный, системный (по стратегии развития); содержательный, организационный, технологический (по направлениям учебно-воспитательного процесса); учебный, игровой, трудовой, коммуникативный (по видам деятельности); педпоиск в обучении, воспитании, управлении, самовоспитании (по содержанию); индивидуальный, групповой, коллективный (по субъектам); модифицированный и инновационный (по результатам) и т.д.

Однако мы с вами не сможем уверенно заявить, что результатом данных поисков в педагогике будет самоактуализация личности, потому что это уже внутреннее образование, которое сложно осознать. Его можно, скорее, прочувствовать и понять благодаря гносеологическому анализу с точки зрения личностного подхода.

Философский поиск в антропологическом аспекте освещен Ф.Франком, В.Франклом, Э.Фроммом, однако значение поиска для достижения субъектности педагога и учащегося еще предстоит оценить.

Цель-задание каждого человека – самоактуализация. XXI век ученые предположительно назвали «психозойской эрой», эрой поиска и открытия человеком самого себя. Поэтому во главе угла – субъект педагогической деятельности: личность учителя, ученика, руководителя, родителя.

Развитие субъектности в педагогике – еще нерешенная проблема. Она осуществима при организации жизнедеятельности в школе, совместном поиске педагога и учащихся. Такой поиск мы назвали личностно-ориентированным. Он принципиально меняет ориентиры: ищут не учителя «под место» в школе, а место готовят под определенного учителя, берут не ученика «под школу», а школу ориентируют под личность ученика.

Личностно-ориентированный педагогический поиск – это процесс самоактуализации педагога и помощь в самоактуализации учащимся. Это двусторонний процесс, учитывающий индивидуальные особенности учителя и ученика.

В этом случае в школе возможно развитие всех четырех сторон человеческой деятельности: преобразующей, познавательной, оценивающей, коммуникативной. Педагогический поиск будет происходить в каждой из них и обязательно двусторонне. В результате ответы на вопросы «Что?»,

«Как?» и «Зачем?» получают и преподаватель, и ученики. Они также умеют, изменяя, познавать, оценивать и общаться.

Предлагаем для анализа схему (рис. 1).

		Самореализация личности (жизненный успех)		
Социально-психологический уровень	Установки	Познавательная сфера	Способности	Креативность (самоуспех)
Психолого-педагогический уровень	Мотивы	Волевая сфера	Характер	Самостоятельность (удовлетворение)
Психологический уровень	Потребности	Эмоциональная сфера	Темперамент	Активность (радость)
Уровни самореализации / Структуры личности	Функциональная структура	Основная структура	Личностная структура	Личностные качества (испытываемые чувства)

Рис. 1. Схема личностно-ориентированного педагогического поиска самореализации человека.

С появлением образного мышления (в 1,5–2 года) возникшие потребности ребенка обязательно захватывают его эмоциональную сферу, что сказывается на становлении темперамента. Если до появления образного мышления упавшую игрушку можно было заменить другой, мамино лицо бабушкиным, то с появлением образа, удерживаемого в памяти ребенка, появляются первые осознанные потребности. Плач не бывает без причины. Педагогический поиск в эмоциональной сфере: удивление, улыбка, внимание к неопределенности, вслушивание, вглядывание, открытое сердце, голос – все проявится в радостной реакции, отразится в темпераменте, в активности растущего человека. Уже на этом уровне развития субъектности возможны противоречия между желаниями и возможностями че-

ловека, разрешающиеся в разных направлениях: удивление принятия мира и боязнь, закрытость от него.

Эмоциональные примеры пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций обуславливают развитие человеческих потребностей, побуждений, мотивов в отношении к себе и к миру. Мотивация определяет содержание, направленность и характер деятельности личности. На уровне волевой сферы в психике человека вырабатывается механизм достижения. Уметь или не уметь искать и находить решается здесь. Педагогический поиск, направленный на преодоление жизненных преград, рождает чувство удовлетворения, желание самостоятельно решать возникающие проблемы. Взрослым необходимо научиться не мешать поиску, прислушиваться к своей интуиции, искать самому. Не случайно «характер» в переводе с греческого *charakter* значит «печать, чеканка». Воля чеканит характер, интегрирует мотивы, и педагогический поиск самореализации здесь безграничен.

Готовность искать – главный показатель субъектности человека. Установка на поиск, предвосхищение появления определенного объекта или явления несет на себе черты целостной структуры личности: темперамента, характера, способностей. Сделайте выбор: ребенок как сосуд для хранения чужих знаний или ребенок с развитой познавательной сферой, умеющий находить знания, идентифицировать их с внутренним образом, делать их личностными, образовательными. Какой простор для педагогического поиска каждому, кто выбрал второй путь!

Наше внимание особенно привлекает на пути к самоактуализации личности поиск взаимосвязи ее собственных предзнания, незнания и знания. Выделять, опредмечивать свое незнание через выход на границу, инсайт, эмерджент, предзнание, предчувствие – вот путь, где работает душа и разум, развивается креативность и способность к самоуспеху. Вот путь внутреннего поиска.

Б.Г.Матюнин поставил в педагогике проблему «творческого безмыслия»: «для достижения в учебной деятельности высокодуховного, творчески продуктивного результата этапу активной мыследеятельности обязательно должен предшествовать более тонкий, одухотворенный этап. Если мы будем начинать и заканчивать учебное общение в основном только грубым материальным понуждением к мысли, то не получим подлинно высокий результат» [9; 10].

Творческое безмыслие рассматривается как предпроцесс позитивно-нравственного и познавательного самоизменения личности. Подлинно познавательной вершины можно достичь не активизацией мышления, а организацией индивидуального или коллективного творческого безмыс-

лия, использованием смелых «бездуминок», поиском новых мыслей, «диалогом» и «триалогом» культур, «брейнстормингом» (мозговым штурмом) и т.д.

Педагогический поиск способствует субъектности, самоактуализации человека, выявлению им своего предназначения. В этом случае можно говорить о возможности создания ситуации успеха каждому школьнику и самому преподавателю, так как этот успех заключается в готовности и умении искать, значит, в готовности «быть, а не иметь».

Самоактуализация и самореализация связаны с жизненным успехом. Проходя по восходящей в поиске, самоутвердившись, человек становится творцом своего жизненного счастья.

Итак, личностно-ориентированный педагогический поиск сегодня – это условие, способ, прием, форма и сам процесс творческого проявления субъектности педагога и воспитанника.

Назовем основные критерии личностно-ориентированного педагогического поиска: 1) познание себя, готовность к неопределенностям, изменениям, умение рассчитывать свои жизненные силы; 2) умение видеть в других субъектов, учитывать окружающую среду; 3) умение удивляться, выходить на границу, уточнять свое незнание; 4) отношение к себе как к деятелю, умение взять на себя ответственность; 5) протраивание своей позитивной Я-концепции, понимание и уважение своего предназначения.

Закончим ответом на вопрос «Зачем?». Зачем учиться личностно-ориентированному педагогическому поиску? Это и просто, и сложно. Для самореализации, индивидуализации, самости, персонализации себя и своих воспитанников.

Педагог, не начинающий с самостоятельного педагогического поиска, не сможет в должной мере наслаждаться педагогическим исследованием и творчески поставить эксперимент.

Благодаря личностно ориентированному педагогическому поиску возможна педагогизация общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

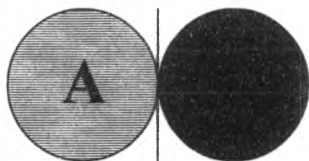
1. Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург, 1996.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1973.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
5. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984.

6. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы: Метод. пособие / Ин-т упр. образованием РАО. – М., 1993.
7. Лойфман И.Я., Руткевич М.Н. Основы гносеологии. – Екатеринбург, 1996.
8. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М., 1989.
9. Матюнин Б.Г. Незнание – эликсир жизни. – Екатеринбург, 1994.
10. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М., 1995.
11. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.
12. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
13. Франк Ф. Философия науки. – М., 1960.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
15. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990.
16. Шевырев А.В. Технология творческого решения проблем (эвристический подход), или Книга для тех, кто хочет думать своей головой: В 2 кн. – Белгород, 1995.

*Эссе
о границе*

Всем знаком закон диалектики о единстве и борьбе противоположностей. Задумайтесь, что взаимопроникновение противоположностей происходит на границе, на меже, «около». Главные свойства ГРАНИЦЫ – неопределенность, двойственность, загадка, тайна. «Граница – это иное обоих».

Г.Гегель



Скульптор, отсекая руками границы материала (глины, мрамора), создает произведение искусства. Непонятное чувство бродит в душе человека, волнует – и вдруг возникает любовь. «Из сора вырастают стихи» (А.Ахматова), из хаоса – порядок, из мыслей – решение, идея.

Границы задаются идеями. Мы сами задаем границы, членим мир. Именно на них мы совершаем открытия.

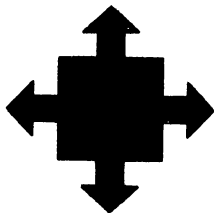
ГРАНИЦА – это особый способ существования. Это виртуальное существование. Здесь появляется эмерджент (качественно новое, непо-

знанное), возникают возможности, потенции. Поэтому надо любить границу.

Однако граница создает беспокойство.

Молодого учителя профессия притягивает и отталкивает. Два-три года длится такое состояние, пока учитель не овладеет профессией. Беспокойство также свойственно опытным учителям или администраторам, когда возникает потребность в новом педагогическом исследовании.

Долго находиться на границе сложно. «Переступайте границы!» – призывал Г.Гегель.



Философия образования. Образование как стиль жизни педагога

Философии образования еще нет, так как нет определенного направления. Нет имени: «Наше образование...». Еще нет системы, которая покрыла бы проблемное поле в образовании. Философия образования необходима.

Л.М.Андрюхина

1. Понятие и сущность образования

Задаче выяснения понятия и сущности образования посвящены книги философов, педагогов, психологов. Сегодня понятие «образование» неоднозначно.

В педагогическом аспекте **образование** – это специально организованная и целенаправленная система передачи и приема опыта поколений, предназначенная для развития человека. Сюда входят все учебно-воспитательные заведения, возглавляемые министерствами. Под образованием в педагогике также понимается результат, совокупность знаний, умений и навыков, полученных человеком в образовательной системе. Уровень образованности человека – это уровень владения им определенным объемом знаний, наличие определенной языковой базы, интеллектуального развития, способности и готовности к самообразованию [4, с. 9–10].

В философском аспекте в понятие «образование» вкладывается иная сущность: это процесс создания образа человека под влиянием среды, общества и благодаря внутренней активности человека. Этот процесс сложен и многогранен, в нем проявляет себя и интуиция, и разум. В результате мы имеем **образовательное знание**.

Творческую, интуитивную сторону образовательного знания изучает когнитивная психология. Ученые, проводящие исследования на стыке наук, отмечают большую роль в получении результата самого индивида. Из **индивидо-личностного** образовательное знание становится **личностно-индивидуальным**. Последнее отличается большей личной значимостью и гибкостью в ситуации неопределенности. Уровень образованности человека в данном случае не может быть установлен извне: ни образовательной системой, ни государством [9].

В то же время вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества, уровнем его культуры, цивилизации.

«Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» [6, с.25].

Уровень образования выступает как показатель развитости общества, уровень образованности – как показатель развитости человека. Образовательное знание – то, что отличает одного человека от другого.

Попытаемся рассмотреть философскую сущность образования с позиции развития образовательного знания.

2. Из истории развития образования

В XVIII веке (эпоха Просвещения) появляется образовательная альтернатива:

«Принудительное воспитание»	«Свободное воспитание»
Представители	
Д.Локк, И.Герберт	Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой
Сущность образования	
Провозглашение принуждения при отсутствии свободы.	Провозглашение свободы без принуждения.
Основная функция образования	
Профессиональная подготовка.	Целостное развитие личности.
Результат	
Индивидуальное образовательное знание.	Индивидуальное образовательное знание.
Недостатки	
Однобокость личностного развития, гражданское неравенство. «Образование создает разницу между людьми» (Дж.Локк).	«Человек рождается рабом окружающей действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни, и в частности образования» (Ж.-Ж.Руссо).

Данные образовательные альтернативы имели и теоретическую, и практическую стороны. Это занимало умы великих людей не одного поколения.

В отрывках из «Педагогических писем» князя В.Ф. Одоевского читаем: «Я обещал передать Вам на бумаге все, что мне виделось и думалось более двадцати пяти лет о предмете педагогики... Простолюдин... считает за ничто приняться учить ребенка. Не лучше этого простолюдина многие

педагоги...Они смотрят на свое дело с высоты метафизико-нравственных сентенций и на них основывают прекраснейшие теории воспитания, в которых лишь один недостаток – если их привести к одному знаменателю, то выговорится следующая пустопорожняя фраза «Делай хорошо, а не худо, и будет хорошо».

Этими господами забываются лишь два незначительных словца: *что* и *как*.

К счастью, в педагогике, как в медицине, если не существует совершенно удовлетворительной теории, то существуют весьма удовлетворительные практики. Это странное явление объясняется...тем, что умного, добросовестного Воспитателя учит сам ученик» [7, с. 139].

Итак, важно не только *что* воспитывать, но и *как*. Важно не только, что за образовательное знание будет получено человеком, но и как оно будет получено, а следовательно, как он им станет распоряжаться. Тогда свобода начинает соизмеряться с самопринуждением, с мерой ответственности. Образовательное знание приобретает личностный характер.

Посмотрим, какие поиски идут сегодня в образовании.

3. Поиски направлений развития образования

В проблемном поле образования можно выделить сегодня три направления, а именно: 1) философское переосмысление сущности образования в связи с изменением общественной жизни; 2) реформирование образования в соответствии с жизненными потребностями; 3) проблема стиля в образовании.

► ***Философское переосмысление сущности образования в связи с изменением в общественной жизни.***

Был переломный момент (80-е – начало 90-х годов), когда казалось, что интерес к образованию пропадает, но сегодня, на рубеже веков, мы вновь ощущаем его необходимость. Это было прекрасно выражено еще Плутархом:

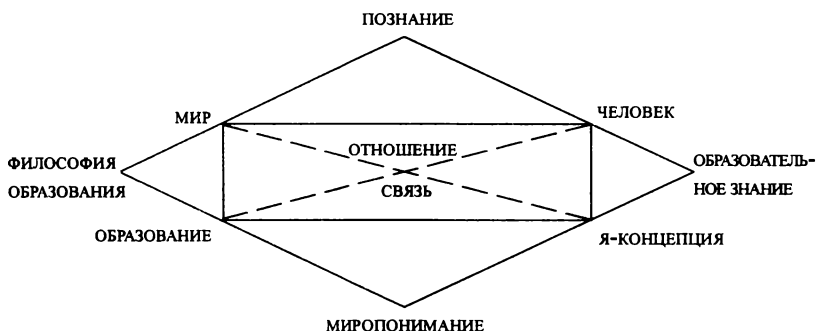
«Знатное происхождение есть благо, но это благо предков. Богатство почетно, но это дело случая. Слава желательна, но непостоянна. Красота прекрасна, но преходяща. Здоровье ценно, но легко уязвимо. Сила завидна, но она разрушается старостью. Образование – единственное, что божественно и бессмертно в нас» [13].

Сущность образования сегодня не должна раствориться в его отдельных видах: нравственном, политическом, экономическом, гуманитарном и др. Многообразие отдельных ценностей образования можно постигнуть лишь через общую идею.

Идеи гуманизации, представляющей сущность образования сегодня, хватит еще на ХХI век, так как она все время воспроизводится в зависимости от того, насколько образование гармонизирует отношения человека и мира.

С.И.Гессен назвал теоретические исследования в этом направлении «продольными разрезами образования». Он показал, что внутри этих горизонталей возможны кризисные ситуации, требующие разрешения, например: «задача сочетания отдельных требований образования в единое целое». Также им указаны горизонтальные образовательные плоскости, например, проблемы национального образования [6, с.330–331]. Основная тенденция, требующая сегодня осмысления в этом направлении, – это движение к поликультурной открытости в образовании.

Возьмем предельные основания логического круга и поразмышляем.



Как видим, сущность образования раскрывается в связи с изменением в общественной жизни, тогда как образовательное знание возникает в связи с изменением потребностей человека. Миропонимание человека зависит как от изменений в общественной жизни, так и от развития внутреннего «Я». Отсюда новые направления познавательной деятельности человека в мире.

Официальной стратегией развития образования в мире, по данным ЮНЕСКО, является стратегия непрерывного образования. Человек имеет право на образование в течение всей жизни. В Европе существуют институты для пожилых людей. Это говорит о повышении ценности человека в мире. Образование продляет жизнь. Моя мечта преподавать в таком институте у нас в стране.

Второе направление развития образования сегодня – это его реформирование.

► Реформирование образования в соответствии с жизненными потребностями человека.

Образование – самая динамичная сфера деятельности на сегодня. Свидетельством тому является повсеместное реформирование образования.

ФРГ – Программа «Развитие образования до 2000 г.» (с 1985 г.).

Франция – Программа «Образование будущего» (с 1985 г.).

США – Программа «Образование для XXI века» и программа «Америка 2000. Стратегия в области образования» (с 1984 г.).

Япония – Ведется поиск модели образования XXI века (с 1984 г.).

Россия – «Основные направления реформы общеобразовательной школы» (с 1984 г.).

ЮНЕСКО – Программа «Образование для всех» и др.

Общий мотив реформирования образования сегодня – это непрерывное образование в постоянно меняющемся мире, когда происходит смена ценностей, быстрое устаревание знаний, возникают сложности передачи знаний от поколения к поколению.

Рассмотрим основные модели образования сегодня:

Модели образования		
На основе научных знаний	На основе культурных ценностей	На основе адаптации человека к изменчивости мира
Суть		
Транслирование знаний взрослыми и приращение общечеловеческого опыта детьми.	Изучение реальных культурных миров при совместной деятельности этнографов, антропологов, географов и др.	Помочь человеку быть соразмерным сложному динамическому миру через общение с информацией, людьми, через диалог культур.
Автор модели		
Г. Гегель	С.Л.Выготский	Л.Бинсвангер
Недостатки		
Статичность образовательного знания и отрицание самоценности детской культуры (безличностность). Не готовит человека к жизни.	Само знание теряется.	Возможна только при личностном потенциале педагога.

Возникает проблема выбора модели образования или постоянного поиска в образовании (поисковый стиль).

Человек живет на перекрестке дорог. Новая функция образования накануне XXI века – ориентационная, адаптационная. Образование призвано ориентировать человека в пути. И отставать в мировой ориентации образования нельзя.

Сравним: в России создают национальные школы, в Европе решают задачу научить человека жить в мире, где есть «его собственная» и «иная» культуры, через создание в каждой школе поликультурного компонента.

В зависимости от цели меняются содержание, технология и организация всего образовательного процесса.

При этом надо учитывать индивидуальность образовательных траекторий.

Мир открыт. Человек сам выбирает. Поэтому образование должно давать возможность выбора.

Оно неизбежно должно включать в себя моделирование миров при взаимодействии взрослых и детей, обучать технологии конструирования миров и решению задач в ситуациях неопределенности.

Сегодня меняется содержание понятий «центр» и «провинция». Если у человека есть информация, то он связан со всем миром. Однако к такой связи человека необходимо готовить.

Встают проблемы сочетания информационной емкости жизни человека при возрастающей информационной емкости мира, расширения виртуального существования человека через компьютер и т.д. Возрастающие емкости информации влечет за собой изменение отражаемого образа. Сегодня в образовании еще преобладает образ страуса. Человек прячется от информации. Сегодня возник социальный запрос на образ исследователя. Школа должна стать сферой, где можно моделировать миры [3].

Образование сегодня интересно тем, что чувствуется рождение чего-то нового.

Философская герменевтика и философская антропология видятся как будущее нашего образования. За рубежом везде создаются курсы по философской антропологии. Миссия образовательного учреждения – гибкость, динамизм. Учебный план связан с философской антропологией.

Есть новые идеи профессионального роста. Если раньше одной профессиональной подготовки было достаточно на всю жизнь, то сегодня, по сведениям социологов, профессия сохраняется 3–5 лет. Затем она либо отмирает, либо изменяется. В профессиональной подготовке должен расти коэффициент общекультурный. Культурный человек сегодня – это человек, умеющий ориентироваться в изменяющемся мире.

Распространяются новые образовательные технологии: технологии развивающего обучения, личностно-ориентированного обучения и воспитания, коллективной творческой деятельности, витагенного обучения, обучения на ситуациях, проблемно-модульного обучения, риторика как искусство жизненного самовыражения и др.

Актуальной является проблема стиля в образовании.

» Проблема стиля в образовании.

Становление личности – сложный процесс, включающий становление индивидуального стиля.

«Стиль – это человек» (Ж.Бюффон). «Каждый человек имеет свой собственный стиль, как свой собственный нос, а ведь было бы не совсем прилично, да и не по-христиански издеваться над порядочным человеком из-за его носа, каким бы странным он ни был» (Г.Лессинг). «Стиль может быть определен так: соответствующие слова в соответствующем месте» (Дж.Свифт) [13].

Если мы по-иному видим человека в изменяющемся мире, соответственно мы по-иному будем рассматривать и стиль человека в образовательной системе.

Известны три стиля воспитания: авторитарный, либеральный и демократический. Они проистекают от стиля поведения и реагирования педагогов. Стиль в данном случае рассматривается как мера культурного своеобразия человека, показатель мастерства, индивидуального почерка [1].

Можно говорить о стиле педагога (стиль А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили и др.), а можно говорить о педагогическом стиле.

Краткая характеристика педагогических стилей

Стиль	Доминанта
1. Традиционный дидактический стиль общеобразовательных школ.	Знания существуют независимо от процесса мышления. Ученик – хранилище знаний.
2. Стиль педагогического процесса С.Френе.	Школьная типография как посредник между мышлением и словом, теорией и практикой обучения, как средство, вокруг которого происходит организация всей школьной жизни.
3. Стиль педагогики сотрудничества (Ш.А.Амонашвили и др.).	Новый подход в отношениях между учителем и учениками; переосмысление роли оценки в обучении; ситуация успеха.

Название	Основная доминанта
4. Стиль педагогического процесса «вальдорфской школы»	Создание духовной среды учения.
5. Стиль школы «диалога культур» (В.С. Библер)	Урок-диалог.
6. Стиль «школы критического мышления» (США, Канада)	Связь знаний с процессом мышления. Включенность ученика в процесс мышления.

Как мы видим, стиль – это своеобразный культурный маркер, знак выделения себя. Процесс его формирования сложен [1].

Также сложен процесс становления стиля педагога. По содержанию, динамике и результату выделяют **четыре стиля деятельности учителей**: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методический. Однако в данной классификации не учитывается педагогическая культура учителя и его личностная уникальность.

Мы переживаем период, когда буквально на наших глазах расширяется и обновляется педагогическое пространство, идут интенсивные поиски новых методов, принципов, способов преподавания. Педагогический процесс в целом погружен в ситуацию самоопределения, поиска наиболее оптимальных путей развития. **Образование сегодня выступает стилем жизни истинного педагога**: «В этих условиях педагогический стиль становится способом исторического самоопределения субъекта педагогической деятельности, причем под субъектом мы понимаем как отдельного учителя, так и коллектив единомышленников» [1, С. 96].

Типологизацию учащихся на основании мыслительной деятельности можно рассматривать как элемент личностного подхода в школе. Соотнесение стиля преподавания с типом мыслительной деятельности ученика является элементом индивидуально-личностного подхода. Направленность «от стиля личности – к стилю преподавания» в нашей образовательной системе предстоит еще освоить.

Здесь большую роль играет интеграция материала по типологизации, накопленного когнитивной психологией и гуманистической психологией.

Психологические подходы к типологизации людей и проблема стиля

Классический психоанализ (З.Фрейд)	Факторный анализ (Г.Олпорт, Дж.Кеттел)	Когнитивная психология (Дж.Келли)	Гуманистическая психология (А.Маслоу, К.Роджерс)
Психика человека определяется на индивидуальными формами бессознательного.	Упор на выделении типичных черт личности, без учета вариаций индивидуального поведения.	Главная роль отводится сознанию и познанию. Считается, что любой человек может быть исследователем. Каждый создает свои «персональные конструкции» и совершенствует их в течение жизни.	Уникальность бытия отдельного человека в конкретный момент времени и пространства.
Проблема стиля не может быть поставлена.	Обращение к проблеме стиля затруднено.	Стиль понимается как когнитивный стиль. Выделяют 10 когнитивных стилей.	Проблема стиля важна. «Человек – это стиль».

В России сегодня происходит своеобразное возрождение индивидуально-личностного подхода, однако социокультурное исследование стиля личности только начинается.

В гуманизации образования, индивидуально-личностном подходе, сочетании стиля обучения и преподавания, в индивидуально-личностном образовательном знании видится нам сегодня философская сущность образования. Но как много предстоит еще сделать, отвечая на вопрос «Как?».

Педагогика должна, подобно своим старшим сестрам – психологии и медицине, «иметь довольно бодрости, чтобы иногда выговорить великое, спасительное слово «еще не знаю»...» [7, С. 140].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрюхина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. – Екатеринбург, 1993.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск, 1990.

3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
4. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург, 1993.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М., 1988.
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
7. Из «Педагогических писем» князя В.Ф.Одоевского // Река времени: Книга истории и культуры. Ч. 3. – М., 1995.
8. Концептуальные основы непрерывного гуманитарного образования. – Екатеринбург, 1997.
9. Максимова С.А. Образовательная практика и образовательное знание. – Н.Новгород, 1998.
10. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути: М.Пруст. «В поисках утраченного времени». – СПб., 1997.
11. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
12. Философия и методология науки: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.И.Купцова. – М., 1996.
13. Энциклопедия мысли. Сб. мыслей, изречений, афоризмов и др. / Сост. О.Азарьев и др. – Симферополь, 1996.



При изучении какого-либо явления (объекта) необходимы определенные методические приемы и средства.

Вспомним алгоритм научного раскрытия проблемы: цель – концептуальная идея – задачи – содержание – методы и технические приемы – средства и формы.

Мы формулируем тему, доказываем ее актуальность, ставим цель, вычлняем объект и предмет исследования. На основании цели и предмета исследования выдвигаем гипотезу и конкретизируем задачи.

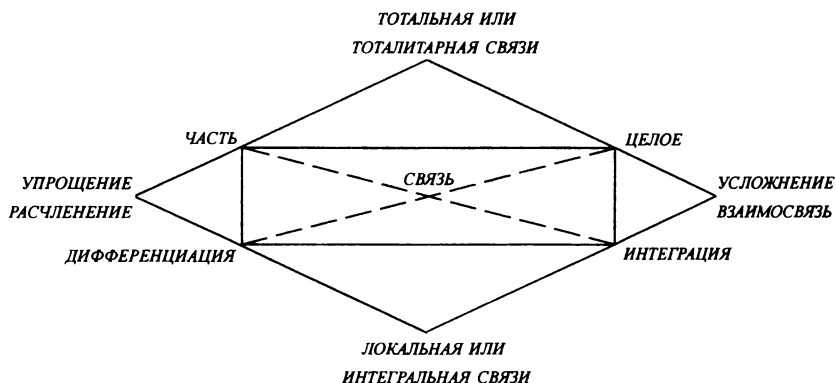
Когда мы изучаем близкие педагогике дисциплины, интегрируем знания, мы всегда пробуем овладеть еще какими-либо способами изучения явлений (объектов).

Диалектико-логический анализ, основанный на гегелевской теории рефлексии, широко используется и развивается Уральской философской школой (К.Н.Любутин, Д.В.Пивоваров).

Для анализа категорий в философии создан своеобразный алгоритм: 1) принять за единицу исследуемый объект; 2) выделить для него первую пару понятий; 3) найти основание для их изучения; 4) привлечь еще одну пару близлежащих, соразмерных категорий; 5) вновь найти им меру.

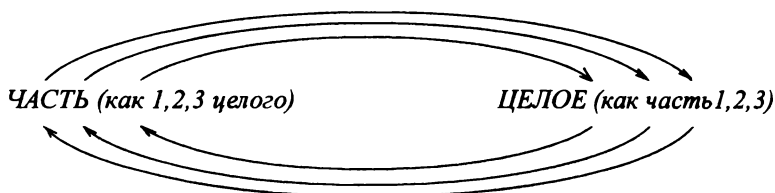
Так постепенно переходят от абстрактного к конкретному.

Например:



ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КРУГ, открытый М.Хайдеггером и разработанный Г.Гадамером, Ф.Шлейермахером и др. учеными, строит процесс изучения явления (объекта) через понимание. ГЕРМЕНЕВТИКА – наука и искусство понимания.

Например, чтобы изучить явление (объект), надо выделить его как часть целого. Чтобы изучить целое, необходимо понять его как совокупность частей.



Например, для изучения игры необходимо выделить ее как часть деятельности. Деятельность – процесс, который состоит из множества видов: труда, познания, общения, коммуникации, игры и др.

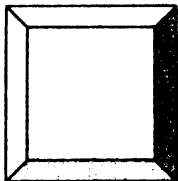
Фиксируя свое непонимание на соотношениях как можно большего количества видов деятельности с игрой, мы тем самым все дальше продвигаемся в понимании самого явления игры.

<i>Игра</i>	<i>Деятельность</i>
как нематериальный труд, как творческое познание, как исполнение роли в общении, как создание новой информации в процессе коммуникации	в виде труда, познания, общения, коммуникации

Герменевтический круг по сравнению с логическим разорван, беспределен, постепенно приближается к сути явления, фиксируя личное понимание-непонимание (знание-незнание).

Напрашивается такая логическая цепочка: вычлени идею; подбери методы и средства изучения; осмысли себя в круге понимания, соотнеси полученный результат с целью.

? *Как, по-вашему, можно войти в герменевтический круг?
Где лучше в нем находиться?*



Психолого-педагогическое обоснование личностно-ориентированного обучения и воспитания

Актуальность темы вызвана, с одной стороны, интересом к понятию «личность», который появляется с изменением культурно-исторической ситуации; с другой стороны, потребностью преодолеть безличностную направленность в воспитательном процессе. Переломный этап в обществе, длящийся десятилетиями, когда уже на исходе все человеческие ресурсы (как это происходит в России), похож на эксперимент над личностью, ставящий под сомнение теорию Абрахама Маслоу об иерархичности потребностей.

Объектом исследования взят учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных школах. Предметом исследования явилась идея личностно-ориентированного воспитания и обучения при организации учебно-воспитательного процесса.

Цель состоит в психолого-педагогическом обосновании идеи личностно-ориентированного обучения и воспитания. Для этого необходимо решить, на наш взгляд, три задачи: 1) раскрыть сущность понятия «личность» в культурно-историческом и воспитательном контексте; 2) сравнить понятия «индивид», «личность» и «индивидуальность» в процессе развития человека; 3) показать относительную самостоятельность и взаимосвязь личностно-ориентированного и индивидуального подходов в обучении и воспитании.

В книге заместителя министра образования, психолога А.Г.Асмолова «Культурно-историческая психология и конструирование миров» совместно с социальным психологом А.В.Петровским даны три определения личности в разных аспектах.

Л и ч н о с т ь – человек как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей, обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и себя.

В общественных науках **л и ч н о с т ь** – особое качество человека, приобретаемое им в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения.

В гуманитарной философии и психологических концепциях **л и ч н о с т ь** – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества.

Определений личности огромное множество, но на этих трех, на наш взгляд, можно остановиться, так как в них отражена многогранность феноменологии личности в эволюции природы, общества, культуры и жизни человека. Также важно отметить 1) междисциплинарный статус проблемы личности и 2) зависимость понимания личности от образа человека, существующего в культуре и науке на определенном этапе развития.

В настоящее время в представлениях о личности существует четыре «образа человека»: «человек ощущающий», «человек потребляющий», «человек запрограммированный» и «человек деятельный». И соответственно – четыре подхода в обучении и воспитании.

Образ «человека ощущающего» разработан в психологии сознания (Вильгельм Вундт, XIX век) и актуализирован в когнитивной психологии (Джордж Келли, 2-я половина XX века). Это человек, которому необходимо осознать знания, человек как устройство по переработке информации.

В образовании стереотип «человек как накопитель суммы знаний» до сих пор очень силен. Воспитание и обучение в этом аспекте рассматриваются как репродуктивный процесс (словесное воздействие, назидательство).

Образ «человека потребляющего», вместилища нужд, инстинктов, влечений утвердился под влиянием психоанализа. По Зигмунду Фрейду, воспитание человека идет всегда через конфликты во внешнем и внутреннем планах: во внешнем – человека со средой, во внутреннем – между субстанциями «сверх-Я» (нормами), «Я» (осознанным миром личности) и «Оно» (неосознанными влечениями).

Разработку образа «человека нуждающегося» продолжили Альфред Адлер (индивидуальная психология), Карл Густав Юнг (аналитическая психология), Эрих Фромм (неопсихоанализ), Абрахам Маслоу, Карл Роджерс (гуманистическая психология).

Обучение и воспитание в данном аспекте – это создание условий для реализации потребностей и мотивов человека.

Образ «человека запрограммированного» и его развитие как развертывание генетической программы широко представлен в социобиологии, бихевиоризме, необихевиоризме. В данном аспекте воспитание выглядит как подбор наиболее удачных стимулов и подкреплений, на которые должны послушно реагировать люди, как живые автоматы.

В основе образа «человека-деятеля» лежит культурно-историческая психология Л.С.Выготского, системно-деятельностный подход А.Н. Леонтьева и современный гуманистический социальный психоанализ. Личность понимается в данном аспекте как субъект ответственного выбора,

стремящийся к достижению целей, а учебно-воспитательный процесс как педагогический поиск оптимальных форм организации совместной деятельности и общения.

На наш взгляд, личность и деятельность – два концепта (категориальных узла) в теории личности, благодаря которым она целостно осмысливается. Системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы взаимосвязаны, взаимозависимы. Личность проявляется в деятельности. Результаты деятельности личностны. Человек-деятель – цивилизованный и образованный человек, участвующий в воспроизводстве.

В рамках личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов должно отсутствовать, на наш взгляд, противопоставление понятий «индивид», «личность», «индивидуальность». Индивид может рассматриваться как человек с предпосылками личности (этими предпосылками выступают его антропогенетические свойства – пол, генотип, темперамент, задатки, нейродинамические свойства мозга). «Человек, действительно уважающий личность, должен уважать ее в своем ребенке начиная с той минуты, когда ребенок почувствовал свое «я» и отделил себя от окружающего мира» (Дм.Писарев).

В процессе социализации (совместной деятельности, общения, приобщения к культуре, идентификации) человек становится личностью. Личность выступает как устойчивая специфическая система биопсихосоциальных свойств, которая проявляется в деятельности, общении, интериоризации.

На определенном этапе жизни личность ставит целью самореализацию. Активная личность с высоким уровнем самосознания, творческая, самореализующаяся проявляет свою индивидуальность. Не всякая личность – индивидуальность, но всякая индивидуальность – личность.

Взаимоотношение между индивидом как продуктом антропогенеза, личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, можно передать формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» (А.Г.Асмолов).

Мои личные наблюдения: можно говорить о жизни индивида, о деятельности и взаимоотношениях личности, о жизненном пути индивидуальности. Артур Шопенгауэр утверждал: «Индивидуальность не боится растерять себя, поддавшись влиянию. Все влияние растворяется в ней без остатка, не разрушив, а обогатив ее. У сильной индивидуальности завидный аппетит – она всюду отыщет себе пропитание и все пойдет ей впроку» [12].

Личностно-ориентированное воспитание и обучение на ступенях онтогенеза выступает в нескольких видах и в разных социальных формах: в

раннем возрасте как индивидо-личностное воспитание в семье; в дошкольном возрасте как индивидо-личностное в группах детского сада; в младшем школьном как личностное воспитание (в связи с изменением статуса индивид испытывает потребность быть личностью) в школьном классе; в подростковом возрасте – индивидуально-личностное воспитание в коллективах и просоциальных ассоциациях сверстников (индивид испытывает потребность и обнаруживает способность стать личностью); в юношеском возрасте – индивидуально-личностное и персонально-личностное воспитание в трудовых коллективах (индивид испытывает потребность стать неповторимой личностью).

В действительности индивидуальный подход, провозглашенный в 70-е годы в образовании раньше личностного, был превращен в дифференциацию школьников по способностям на слабых, средних, сильных. Сегодня это уже осознается и преодолевается. Индивидуальный и личностно-ориентированный подходы, имея определенную самостоятельность, взаимосвязаны.

Индивидуальный подход	Личностно-ориентированный подход
Односторонний	Двусторонний
Необходимы специальные условия	Обычные условия
Ограниченное количество человек	Значительное количество человек
Организация деятельности воспитателем	Организация совместной деятельности
Выбор воспитателя	Выбор ребенка
Принцип в коллективе: «Чем больше уважения, тем больше требований»	Принцип в коллективе: «Чем больше взаимоуважения, тем больше взаимных требований»
Воспитатель направляет рефлексию ребенка на результат деятельности	Воспитатель направляет рефлексию ребенка на него самого
Результат: развитие способностей ребенка	Результат: саморазвитие ребенка и взрослого

Деятельность ребенка опосредована взрослыми. Роль воспитателя в формировании его личности огромна. Только личность может воспитать личность, и только убеждениями можно воздействовать на убеждения.

Обдумайте, пожалуйста, предлагаемые нами правила личностно-го подхода как принципа воспитания.

1. Принять ребенка таким, каков он есть.
Принять его сильные и слабые стороны.
Взрослый – советчик, наставник, помощник.
 2. Уважение и признание гражданских прав ребенка. Отношения на принципах демократии, но при соблюдении субординации.
Взаимоуважение и взаимотребования. Видеть в родителях соратников.
3. Оптимистическая перспектива для каждого ребенка.
У воспитателя должно быть умение создать и закрепить успех ученика и коллектива. Это одно из условий развития способностей и самореализации.
 4. Развитие активности, самостоятельности, целеполагания, креативности, ответственности. У воспитателя должно быть умение в зависимости от самооценки ребенка создать ситуацию преодоления (здоровый конфликт). Дифференциация в видах, методах деятельности и интеграция в видении, мироощущении.
5. Установление субъектно-субъектных отношений.
Умение сотрудничать с ребенком (детьми).
Обратная связь в отношениях должна присутствовать обязательно. Но она должна быть добровольной.
 6. Обмен культурами, опытом, знаниями. Не диктовать, а аргументированно доказывать. Уметь соглашаться с детьми. Интеграция убеждений снижает барьеры в отношениях взрослого и ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алексеев Н.А.** Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997.
2. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
3. **Асмолов А.Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996.
4. **Выготский Л.С., Лурия А.Р.** Этюды по истории поведения. – М., 1993.
5. **Едалина Н.А.** Личностно-ориентированное воспитание: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 1997.
6. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1974.
7. **Новое педагогическое мышление:** Сб. ст. / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989.

8. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969.
9. Роузен Д. Дао Юнга. Путь целостности. – Киев, 1997.
10. Сериков В.В. Личностный подход: от концепции до технологии. – Волгоград, 1994.
11. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.
12. Энциклопедия мысли. Сб. мыслей, изречений, афоризмов и др. / Сост. О.Азарьев и др. – Симферополь, 1996.
13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.



Границы... Они имеют связь с этапами жизненного пути. И это понимаешь тем сильнее, чем масштабнее личность. Личность и ее границы.

Меня привлекает личность К.Г. Юнга и его идея о создании человеком самого себя, «творении себя», поиске, исследовании, проецировании, конструировании, моделировании своей самости.

По Юнгу, наша психика имеет следующую структуру: есть Я (Эго) – это маска, «первое Я», обычное сознание, развивающееся с рождения, на нем отпечаток родительского, архетипического; есть Я (индивидуальность) ВТОРОЕ, истинное, которое может и не проснуться, «не освободиться». Проснувшись в мажоре или миноре, оно открывает путь ТРЕТЬЕМУ Я – к самости, которое и является «центром и совокупностью психического». Это самодостаточность, жизненная цель, полная самореализация.

Путь прорыва человека к своему истинному Я сопровождается жизненными кризисами. Кризис, по К. Юнгу, – это путь между опасностью и возможностью, который при выходе дает более цельную личность. Кризисы сугубо индивидуальны. Каждый открывает через них свою правду, свою идею.

У самого Юнга было шесть духовных кризисов. Шесть границ.

Первый закончился открытием себя как отдельной личности. В его детские годы существовала опасность непревращения в свое истинное Я. Это, по мнению К.Юнга, грозит каждому молодому человеку до 20 лет. Воспитываясь в семье духовника, где думать было нельзя, а нужно было верить, «разговор с моим Другим (проснувшимся во мне мудрецом) был глубочайшим переживанием, борьбой с ленью, и величайшим наслаждением».

Второй кризис связан у Юнга с выбором специальности. Ему тогда было 25 лет. Случайное студенческое исследование столкнуло его с психиатрией, и Юнг понял, что «это именно та область, где взаимодействие природы и духа становилось реальностью». Он залпом прочел все 50 томов психиатрии, чтобы ориентироваться в существующей на тот момент научной ситуации.

Третий кризис – кризис «середины жизни». Помните, у Данте: «Земную жизнь пройдя до половины, я очутился в сумрачном лесу...» Учителем Юнга был З.Фрейд, считавший того своим лучшим учеником, отказавшийся от предыдущих своих учеников в силу нарушения последними его психоаналитических принципов. Чтобы идти своим путем, имея несогласия с учителем, Юнгу предстояло сделать выбор. Он пошел на эгоцид (убил свое Я). Это была символическая смерть, которая остановила саморазрушение, начавшееся в нем. Юнг предпочел новую дорогу.

*Он идет по своему пути,
Не полагаясь на других,
И не гордится собой,
Идя в одиночку.*

Четвертый период, так называемый мангальный. К нему Юнг пришел, пройдя через жизненные бури: женитьба, труды, отношения с женщинами, противоречия, депрессии. Новое, что было получено, – ощущение гармонии, дао.

Выделим две идеи в этом периоде. Первая – путь к гармонии идет через противоположности, противоречия.

*Хочешь быть целым – позволь себе раздвоенность.
Хочешь быть прямым – позволь себе изогнутость.
Хочешь быть полным – позволь себе пустоту.
Хочешь возродиться – позволь себе умереть.
Хочешь получить все – откажись от всего.*

Вторая идея – открытие психологических типов человека, связанных с восприятием окружающего и с умением обработать воспринятое. В процессе восприятия у человека задействовано и мышление, и ощущения, и интуиция, и чувства. К.Юнг выделил два склада человеческого характера: экстравертный и интравертный. Первый свойствен человеку Запада, второй – человеку Востока. Вывод, к которому пришел Юнг: «Всякий образ мыслей обусловлен психологическим типом. Отсюда – всякая точка зрения относительна. Надо уметь общаться с обоими типами людей».

Пятый этап жизненного пути К.Г. Юнга – кризис конца жизни. Это сложный путь интеграции своей личности. Явление самости. Приход к духовности. Изучение китайской философии. Юнг путешествует по Америке, Африке, Индии, становится художником и скульптором. В этот период родились идеи «Восток и Запад», «Эволюция брака», «Поиск своего мифа» и др.

Наконец, шестой этап – уединение. После смерти жены Юнг в возрасте 72 лет поселился в башне. Здесь он приходит к идее синхронности мышления, которую разработал вместе с физиком Вольфгангом Паули. Здесь пишется книга «Автобиография. Воспоминания, сновидения, размышления».

«Я доволен тем, как прошла моя жизнь... Многого могло быть иначе, если бы я сам был иным. Но случилось то, что должно было случиться. Я сожалею о многих глупостях, виной которых было мое упрямство, но без него я не достиг бы своей цели. Поэтому мне жаль, и не жаль. Я разочарован, и я доволен собой. Я подавлен, и я с надеждой смотрю в будущее».

Даже в самые трудные времена возможны созидательный рост и развитие человека.



Ценностное отношение к детству

Как вы думаете, забота о подрастающем поколении свойственна всем взрослым?

Один из известнейших психоаналитиков нашего века, американец немецкого происхождения Эрик Эриксон создал теорию, по которой наша жизнь делится на восемь стадий. В отличие от З.Фрейда Э.Эриксон полагает, что характер человека хотя и формируется в детстве, но не раз и навсегда, а сохраняет способность изменяться и дальше на каждом этапе жизни.

На каждой стадии, по мнению Э.Эриксона, человек делает жизненно важный выбор в отношении к себе и к миру.

На 1-й стадии (1 год) – между доверием и недоверием.

На 2-й стадии (1–3 года) – между самостоятельностью и нерешительностью.

На 3-й стадии (4–5 лет) – между предприимчивостью и чувством вины.

На 4-й стадии (6–11 лет) – между умелостью и неполноценностью.

На 5-й стадии (12–19 лет) – между идентификацией личности и путаницей ролей.

На 6-й стадии (20–25 лет) – между близостью и одиночеством.

На 7-й стадии (26–65 лет) – между общечеловечностью и самопоглощенностью.

На 8-й стадии (66–...) – между цельностью, удовлетворенностью, размышлением и безнадежностью, неуверенностью.

Взрослые (родители, педагоги) находятся в основном на 7-й стадии жизни. На этой стадии у человека, если он зрелая личность и прошел этапы по первому выбору, появляется озабоченность благополучием следующего поколения, в целом состоянием общества.

Забота старшего поколения о молодых, по мнению Э.Эриксона, разбивается не у всех людей. Поэтому он считал, что на седьмой стадии у человека происходит выбор между интересом к судьбам людей, заботой о грядущем поколении и интересом к собственному комфорту, равнодушием к окружающему миру.

Этот выбор зависит от уровня цивилизации общества. Чем цивилизованнее общество, тем сильнее выражена продуктивность взрослого насе-

ления, забота о следующем поколении. Наоборот, в малоразвитых странах сильно стремление удовлетворить только свои индивидуальные потребности. Данное явление получило название «кризис старшего возраста».

Нашу ситуацию сегодня можно назвать «шоком от настоящего» для старшего поколения. У молодежи произошла смена ценностных ориентаций. Они считают, что родители не могут обеспечить им образование, жизнь, так как не жили в подобных условиях. Конфликт «отцов и детей» обострен.

О нашей неспособности всерьез задумываться над будущим молодежи, общества, над своей адаптацией в современной действительности говорят следующие данные анкет по проблеме адаптации в школе педагогов, родителей и учащихся.

Анкетирование проводилось в одной из общеобразовательных школ города с населением, не превышающим полмиллиона жителей, в средней полосе России. Педагогический коллектив школы работает над проблемой личностно-ориентированного обучения и воспитания.

Из анализа анкет родителей

– Отношение родителей к школе изменяется от ступени к ступени. 80% родителей считают, что помочь ребенку адаптироваться к школе должны учителя, лишь 20% ставят своей целью помочь своим детям начать путь в школьной жизни, адаптироваться при переходе от параллели к параллели, при введении новых предметов.

– Преобладающими стилями воспитания в семьях являются попустительский или авторитарный. Лишь к 4–5-му классу в семьях появляются ростки демократического стиля воспитания.

– Детей дома не хвалят или хвалят крайне редко. Похвалы обычно безличностны: «Молодец. Хорошо. Умница».

– 50% родителей знакомы с требованиями школы. 27% из них согласны с ними. Активность родителей (помощь ребенку, школе, учителю, классу) снижается от 40% в 1-х до 20% в 4-х и до 2% в 7-х классах.

– 30% родителей не знают способности своих детей, но 100% считают, что развитие способностей – дело школы. К 3-му классу более 50% семей получают школьную информацию через ребенка; 30% видят школу авторитарным органом; 10% родителей отмечают «затухание» развития способностей детей к окончанию 9-го класса.

Из анализа анкет учащихся второй ступени обучения

– 40% учащихся идут в школу с безразличным настроением.

– У 30% школьников внутренний конфликт в семье.

– 35% учащихся считают, что стили воспитания в семье и школе не совпадают.

– 12% школьников отмечают у себя слабо развитые навыки учебной деятельности и самообразования.

– 56% учащихся не смогли самоутвердиться в желаемом виде деятельности.

Из опроса мнения педагогов

– Дети, родители которых хорошо знают их способности, быстро адаптируются к школе.

– Чем больше способности детей соответствуют возможностям их реализации, тем чаще дети и их родители испытывают чувства радости, удовлетворения, тем чаще они переживают успех, тем легче с ними общаться.

– Особая роль в самореализации детей принадлежит родителям, так как им приходится бывать в различных жизненных ситуациях. И если в семье демократический стиль отношений (взаимоуважение, взаимотребование), у детей развивается уникальная способность жизнестроительства (опыт жизни).

– Большая активность родителей, их информированность о школе влечет за собой активность детей.

В нашем обществе в течение XX столетия сменилось несколько стереотипов в отношении к детству. В 20–30-е годы детство рассматривалось как этап подготовки к будущей жизни. Самоценность детства отсутствовала. В 50-е годы детство стало рассматриваться как подготовка к школе. Период детства произвольно сократился. Критерием успешности в школьном детстве стали знания, умения, навыки. В 60–70-е годы четко обозначены в обществе два статуса – ребенка и взрослого. К критериям успешности в школе добавилась дисциплина. За индивидуальность ребенку и подростку приходилось бороться. Усиливалось противостояние поколений друг другу.

В цивилизованном обществе отсутствуют статус взрослого и ребенка. Есть статус личности. Этим снимается конфликт «отцов и детей», особенно в период подростковой идентификации, когда ребенок стремится отождествить себя с другим человеком, группой людей, образом человека.

Мы, взрослые, всегда пребываем в полной уверенности, что мир детства нам знаком, мы все его прошли, мы сможем научить.

Можно ли нам сегодня полностью полагаться на свои знания и опыт в области детства?

Американский этнограф детства профессор Маргарет Мид считает, что существуют периоды в развитии культуры, как правило, переломные, когда родителям следует учиться у детей. Сегодня, когда вдруг во всех

частях мира народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникает общность опыта, которого никогда не было и уже не будет у старшего поколения.

В книге М.Мид «Культура и мир детства» выделено три существующие культуры и соответственно три типа взаимодействия поколений.

Предфигуративная культура	Фигуративная культура	Постфигуративная культура
Свойственна традиционным обществам, где культурные ценности неизменны.	Есть общества, где передача опыта происходит от отцов к детям и от детей к отцам.	Есть общества, когда опыт передается от детей к родителям.
Механизм передачи традиций: «от родителей к детям». Даже профессии передаются.	Наряду с культурой взрослых в таком обществе признается и культура детства.	Такое бывает в кризисные моменты жизни общества.
Важен механизм овладения опытом отцов.	Важен механизм взаимодействия.	Если мы не можем помочь детям построить свою жизнь, надо учиться у детей жить.

Единственный выход, на наш взгляд, отказаться от всяких стереотипов в отношении к детству. Вместо отчуждения детства, противопоставления его взрослости – его оправдание, равенство гражданских статусов, умение учиться у своих детей, ценностное отношение к детству.

Хотя данную проблему ставили и пытались решать многие ученые и педагоги-практики, признаемся, что в нашем обществе ценностное отношение к детству не осмыслено.

В общенаучном аспекте детство – это первый период жизни, за которым следует взрослость и старость. В каждом из периодов можно выделить еще этапы, одновременно понимая, что они будут условны: некоторые дети взрослеют в 6 лет, а иные и в 30 лет дети. Возраст не всегда соответствует стадии зрелости.

В психолого-педагогическом аспекте детство – это целостная управляемая система формирования личности ребенка до момента взросления. Она состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных периодов, между которыми возможны плавные переходы или кризисные ситуации. Взрослость – такое психофизическое состояние человека, которое характеризуется способностью самостоятельно удовлетворять свои главные жизненные потребности, обеспечивать самозащиту от неблагоприятных влияний среды, быть юридически дееспособным.

Существует понятие «мир детства», однако оно недостаточно осмыслено и не наполнено конкретным содержанием. В этом мы видим одну из причин стереотипного отношения к детству, постановки его в полную зависимость от государственной политики. Тогда как ценностное отношение к детству – это отношение к ребенку не только как к члену общества, но и как к изначально непреходящей самостоятельной ценности, которая увеличивается по мере взросления.

Попытаемся вместе провести аксиологический (ценностный) анализ детства.

Для этого обратимся к методу герменевтики, распространенному в гуманитарных науках, но еще не освоенному педагогикой. С древнейших времен герменевтика существовала как искусство и теория истолкования текстов. В греческой мифологии сын Зевса Гермес был вестником олимпийских богов, помогал истолковывать людям их желания. В отличие от объяснения в естественных науках герменевтика в начале XX века складывалась как учение о понимании в гуманитарных науках. Постепенно под герменевтикой стали подразумевать искусство понимания мира индивидуальности (Ф.Шлейермахер), метод «перемещения в чужую субъективность» (В.Дильтей), науку о предварительном понимании, которая перерастает в историческое познание и тесно связана с диалектикой (Г.Гадамер, М.Хайдеггер).

Детство – это мир со своими особыми пространством, временем, цветом, звуками, ритмом, ощущениями, субъектами, их отношениями, смыслами. Чем больше мы будем понимать элементы мира, составляющие детство, тем большую ценность оно будет для нас представлять. Мы сможем говорить о познании этого целого (конечно, в данном случае безотносительно к историческому ракурсу, чего у нас было достаточно много).

Пространств в детстве два: внешнее и внутреннее. Внешнее представляет собой детскую комнату, дом, чердак, двор, угол сада, поляну и т.д. Внутреннее – мир конкретного ребенка с его «я боюсь», «я рад», «мне хотелось», «я почувствовал», «мне открылось», «во мне шевельнулось» и т.д. Пространство внешнее почти всегда ограничено и очень конкретно, тогда как пространство внутреннее всеобъемлюще и интуитивно. Первые пространственные ощущения приходятся в основном на раннее детство. Мы помним, например, одеяло, его цвет, мягкость ткани, величину и обязательно внутреннее ощущение опасности или комфорта, которое нас сопровождало. Большую роль играют в детстве звуки, цвета, прикосновения, движения, ощущения. Каждый, если захочет, воспроизведет их для себя в памяти: полоса солнечного света на полу, колыбельная, сильные руки отца, поднимающие тебя на плечи, ощущение дождя на лице...

С категорией времени в детстве сложнее. Оно словно «прикрепляется» к конкретному лицу, вещи, событию. Оно подвластно ребенку, его мироощущению. Если что-то не нравится, время замирает, останавливается, если нравится, оно коротко и ярко вспыхивает. В младшем школьном и подростковом периодах детства вырисовывается сначала «твое утро», потом «твой день» и «твой вечер». С «твоей ночью» связаны «твои тайны».

Родители (если их двое) воспринимаются радостно, вызывают большое, теплое чувство защищенности, уверенности. Когда кого-нибудь из них нет, что осознается в сравнении с другими детьми, отсутствующий наделяется невероятными способностями, а оставшийся берется под защиту. Бабушки и дедушки воспринимаются как сказочные волшебники. Их волшебства закладываются в тайники детской души. Ощущения в детстве предшествуют размышлению. Они первые и самые верные учителя.

Потом появляются чувства, отношения. Первый друг, первый враг, первая любовь, первое непонимание. В детских отношениях важна взаимность: мое отношение и отношение ко мне. От этой взаимности появляется жизненная энергия, динамика, ритм. Это видно, когда наблюдаешь за игрой детей.

Первый успех и первая неудача пробуждают размышления. Потом появляются коллектив, книги, фильмы, общие интересы, свои убеждения. Закладывается самооценка и оценка окружающих. Появляется то или те, кому хочется подражать. И как здорово, если идеальный образ стабильный!

«Начала, заложенные в детстве человека, похожи на вырезанные на коре молодого дерева буквы, растущие вместе с ним, составляющие неотъемлемую часть его» (В.Гюго).

Детство – мир, где все впервые, где чувства довлеют, где осознается свое через чужое, где появляется смысл. Смысл детства – в полученных ребенком знании и опыте. Истину, заложенную в детстве, нельзя рассказывать. В нее нужно верить и нести следующим поколениям. Она проявится в чувствах и действиях. Она помогает ребенку конструировать мир. Она есть творчество.

Понять это – значит оценить, сделать ценностью, относиться как к ценности.

«Детство часто держит в своих слабых пальцах истину, которую не могут удержать люди своими мужественными руками и открытие которой составляет гордость позднейших лет» (Дж.Рескин).

Сможете ли вы подтвердить полученное предзнание имеющимися у вас знаниями? Сможете выйти на границу нового для вас незнания?

Л.Н.Толстой считал, что точка равновесия в развитии человека приходится на пять лет. По его мнению, раннее детство уравнивает весы человеческой жизни. Это подтвердил К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти», изучая детскую речь как показатель развития ума и сердца.

Исследователи японской Ассоциации раннего развития ребенка (М.Ибука и др.) пришли к выводу, что после трех лет развивать ребенка поздно.

К такому же мнению присоединяется Б.П.Никитин в книге «Развивающие игры».

Наши педагогические исследования показывают, что впечатления раннего детства оставляют в памяти самый сильный след. Он может быть положительным и отрицательным. Положительные впечатления оставляют окружающая природа (река, море, лес, горы); люди (близкие и знакомые); их отношения (внимание, любовь); открытие себя и своих возможностей (езда на велосипеде, прыжок в воду) и т.д.

Есть среди детских воспоминаний и такие ситуации успеха, как радость преодоления трудностей, счастье быть рядом с людьми (праздники), впечатление от произведений искусства, детских игр, похвала взрослых, книги, фильмы.

Отрицательные впечатления детства: стыд (от наказания за проступок); страх смерти (близкого человека, животного); страх наказаний, несправедливых обид; болезнь (своя или близких); ощущение одиночества; обман; переживание за другого; испуг.

Как и когда ребенок начинает сам конструировать мир вокруг себя, проявлять себя личностью, индивидуальностью, зависит от воспитания в семье, влияния окружающей среды и активности ребенка, его интеллекта.

За рубежом представители гуманистической психологии давно и серьезно занимаются проблемой детского интеллекта. Ж.Пиаже, изучая детство, сделал массу открытий, связанных с особенностью, неповторимостью, уникальностью детского мышления. Ему принадлежит периодизация развития ребенка, в основу которой впервые был положен интеллект.

Ж.Пиаже выделил четыре стадии. Первая – сенсомоторная (от рождения до 2 лет). На этой стадии ребенку трудно обособить себя от мира: он – его часть.

На второй стадии (от 2 до 7 лет) эгоцентризм детского мышления управляет миром ребенка. Он видит все со своей стороны. Ставит себя в центр окружающего мира. Не понимает переносных значений слов. Они обладают для него прямым смыслом: «Деревья растут, потому что растут цветы» (явление трансдукции); «Солнце не падает, потому что оно жел-

тое» (рядоположенность детской мысли); «У меня сердце сильно головой качает» (богатое образное мышление при отсутствии обобщения); «Мяч не тонет, потому что маленький» (нечувствительность к противоречиям) и т.д. Все это Ж. Пиаже назвал «дефектами» детского мышления.

Третья стадия (с 8 до 11 лет) – стадия конкретных операций. Эгоцентризм ребенка убывает. Он общается со сверстниками, перерабатывает информацию. Внешнее постепенно становится внутренним, личностно значимым. Мышление приобретает логичность (ребенок мысленно может проследить изменение явления, может менять направление мысли, возвращаясь к исходному состоянию явления и т.д.).

Наконец, четвертая стадия (с 11 до 15 лет) – стадия формальных операций. Эгоцентризм ребенка вновь развивается в соответствии с развитием умственных способностей (способность задумываться над собственными мыслями, мыслями других людей, выдвижение предположений, гипотез, возможность увидеть свое «Я» с точки зрения другого человека). Именно в подростковом возрасте наблюдается интенсивная саморефлексия. Подростку кажется, что его оценивают все. Он начинает театрализовать свою жизнь: «Я одинок... Меня никто не понимает... Я уникален... Я никогда не умру...» Как важно в это время научиться координировать свои мыслительные процессы.

Роль нас, взрослых, заключается сегодня в умении вести диалог культур – своей, взрослой и детской; в умении обмениваться ценностями своих миров.

Для этого необходимо, чтобы наше образование имело характер поликультурного, цивилизованного. Необходимо ценить культурное разнообразие людей, учиться диалогу культур, строить образование на стыке информации из разных культур. Это должно стать основным направлением образования в XXI веке.

Роль взрослых сегодня – дать подрастающему поколению такую смысловую картину мира: «Наш мир несовершенен, неопределен, незавершен, полон неожиданностей. И поэтому полный драм мир сулит счастье поиска».

Поиск возможен и в повседневной жизни, в повседневных ситуациях. Поэтому необходимо постоянно говорить о культуре повседневности.

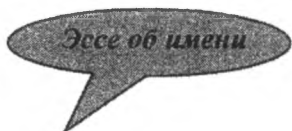
В XX веке культура повседневности переосмыслена. В ней выделено три структурных компонента: 1) ландшафт (улицы, парки, стены домов, лифты, интерьеры квартир); 2) этикет (обычаи, ритуалы, мода); 3) предметы (мир вещей, орудия труда, предметы быта, обихода).

Повседневность противоречива, но через этикет в ней присутствует устойчивость. Учите детей вежливости. Ребенок воспримет воздействие

среды, конструируя свою собственную ситуацию. В ситуации проявится его индивидуальность. Ребенок всегда в поиске. Поиск его не знает границ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М., 1991.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
3. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. – Т.4. – М., 1984.
4. Гадамер Х.- Г. Истина и метод. – М., 1988.
5. Ибука М. После трех уже поздно. – М., 1992.
6. Кемпбелл Р. Как на самом деле любить детей. – М., 1990.
7. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
8. Корчак Я. Как любить ребенка. – М., 1990.
9. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
10. Макаренко А.С. Книга для родителей // Собр. соч.: В 4 т. – Т.4. – М., 1987.
11. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь, 1993.
12. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1991.
13. Никитин Б.П. Первые уроки естественного воспитания, или Детство без болезней. – Л., 1990.
14. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995.
15. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.
16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1981.
17. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1981
18. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – СПб., 1996.



Задумывались ли вы когда-нибудь, почему мы путаем имя человека?

Особенно педагоги. Алешу Павлова, например, назовут Павлом, потом мучается человек.

Имя, по мнению многих исследователей, это судьба. Носитель имени настраивается на определенную линию жизни.

Называя человека другим именем, мы или видим его по-иному (по-своему), или путаем с фамилией, так как многие фамилии произошли от древних имен или прозвищ. Например, Акимов, Иванов – сыны Акима, Ивана. Едалина – от «едало» – человек, много и часто евший.

От имени ниточка ведет к семье, роду.

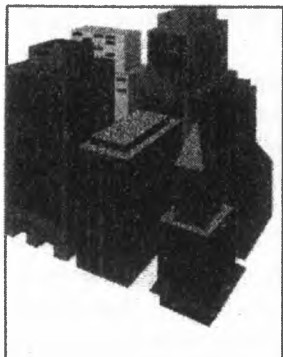
Какова она, наша природно-историческая память? А социальная память? Есть ли она у нас?

Генеалогия – наука, которая занимается историей рода.

Что мы знаем о своем роде? А что мы знаем о себе как его представителе? В чем смысл жизни рода и личности? Какими способами составляются родословные? Что такое генеалогическое древо?

Предлагаем вам подборку книг по данной проблеме:

1. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М., 1991.
2. *Генеалогические исследования.* – М., 1993.
3. *Лосев А.Ф.* Философия имени. – М., 1990.
4. *Очерки истории генеалогии в России.* – М., 1992.
5. *Онучин А.К.* Твое родословное древо: Практическое пособие по составлению родословной. – Пермь, 1992.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
7. *Фромм Э.* Иметь или быть. – Минск, 1997.
8. *Флоренский П.А.* Детям моим; Воспоминания прошлых дней; Генеалогические исследования; Из Соловецких писем; Завещание. – М., 1992.



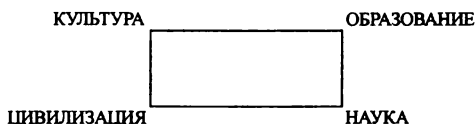
КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

Возможно ли быть человеком цивилизованным, но недостаточно образованным?

Используем ли мы сегодня возможность быть образованными и цивилизованными?

Не являются ли культурные ценности, которыми мы овладеваем, мнимыми ценностями?

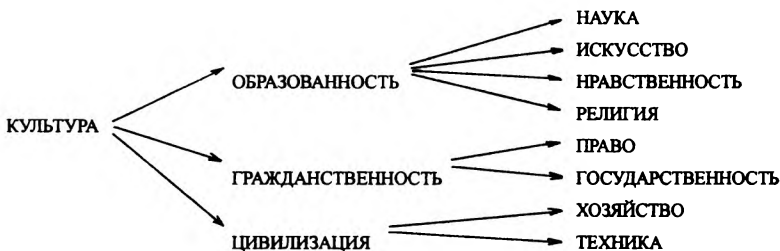
Взаимосвязь культуры и образования раскроем, воспользовавшись логическим кругом, для чего зададим еще пару понятий: цивилизация и наука – рассмотрим все четыре с точки зрения личностно-деятельностного подхода. Полученные нами девять понятий дадут полную (интегративную) картину рассматриваемой проблемы.



Понятие «культура» – одно из самых многозначных. Его можно сопоставить с цивилизацией (английское слово). При переводе последнего на русский получили слово «гражданственность», распространенное в России в начале XIX века. Также в XIX веке бытовало в языке слово «образованность».

Сергею Иосифовичу Гессену, ученому, философу и педагогу, в середине XX века удалось за каждым из этих понятий закрепить определенный оттенок смысла.

Таким образом, можно выделить три культурных слоя жизни современного человека.



Цивилизация достигается, гражданственность приобретает. Образованность открывается человеку, является ему как некое открытие.

Отсюда виды образованности (наука, искусство, нравственность, религия) часто называют феноменами культуры.

Существуют альтернативные теории. По теории Э.С.Маркаряна, например, понятие «цивилизация» шире, чем понятие «культура». Это как бы интеркультура определенного времени. В этом случае цивилизация будет наполнена разными видами культурных ценностей, которые борются между собой. Наряду с культурой в любой цивилизации существует варварство. Варварство присуще каждой цивилизации в том или ином виде. Варвар отличается тем, что потребляет общественное. Цивилизованный человек воспроизводит, т. е. дает сверх того, что потребляет. Варвар сегодня – хакер. Ему претит порядок, дисциплина, стабильность.

Например, человек пользуется компьютером, выходит в Интернет, но, кроме игр и назначения свиданий, он ничем не интересуется. Его стиль жизни – наслаждение цивилизацией. Он цивилизованный или образованный? Жизнь другого протекает в сложных условиях, но при общении с ним чувствуются уважение, знание, понимание другого, бережное отношение к своему и чужому имуществу. Его стиль жизни – ответственность за взятое на себя.

Если обратимся к жизни первобытного человека, то увидим, что главной, если не единственной, целью его жизни являлось сохранение своего рода. Эта биологическая цель роднила его со всем животным миром. Современный человек, отмежевывая себя от первобытного состояния, считает, что его жизнь – нечто большее, чем простое выживание. Он ставит целью жизнь достойную, жизнь культурного человека.

В стремлении быть культурными нас бессознательно охватывает деятельность образования. Психологи, педагоги говорят в данном случае о потребности человека в познавательной деятельности. Образование понимается в этом случае как «создание своего образа», «делание себя», «выковывание», «лепка себя».

Зачастую, образовывая себя и других, мы не даем себе отчета в собственной деятельности так же, как в окружающей нас жизни. Мы ищем без цели.

И тогда в культурную среду общества и в образование человеком себя вносит сознательность, осмысленность и критичность наука.

Все науки мы можем разделить на две большие группы: науки о сущем (теоретические) и науки о должном (практические).

Каждая теоретическая наука стремится сегодня иметь прикладные науки. Также каждая практическая наука ищет свое обоснование в теоретической. Налицо взаимосвязь и стремление к интеграции.

Каковы возможности образования в трех культурных слоях жизни человека? Насколько мы используем возможность образования?

Эти вопросы касаются жизненных целей конкретного человека, которые всегда в поле зрения личностно-деятельностного подхода.

Цели жизни человека

Условные	Абсолютные (безусловные)
Еда, питье, одежда, общение и др.	Ценности из всех слоев культуры: ценности цивилизации, гражданственности, образования. Две задачи: допускающие разрешения и не допускающие полного разрешения.

Примерами задач, допускающих полное разрешение, являются следующие: 1) стать мастером своего дела; 2) солдат, мечтающий стать генералом; 3) желание стать миллиардером, что теоретически вполне возможно. Это **цели-данности**.

Примерами задач, не допускающих полного разрешения, являются следующие: овладение науками, искусствами, добром, справедливостью. И.Кант называл их «проблемами без всякого разрешения». Иначе это **цели-задания**.

Напрашивается вопрос: «Если данные цели неразрешимы, возможно, они мнимые?» Однако постановка целей-заданий указывает на бесконечность пути, но не на отсутствие результатов. Работа над данными целями – это неуклонное движение вперед, путь самореализации человека. Движущей силой на этом пути являются противоречия между нашими желаниями и возможностями. Стремясь к жизненному равновесию (гомеостазу), мы должны понимать необходимость периодического «разновешивания», постановки новых целей-заданий, которые делают наш жизненный путь более выверенным, тренируют нашу волю.

Личность проявляется в деятельности. Результаты деятельности всегда личностны.

Заполним до конца схему, данную в начале лекции с точки зрения личностно-деятельностного подхода.



Каждой цивилизации свойствен определенный тип культуры. Каждая культура носит в себе черты, характер, стиль определенной цивилизации. Взаимосвязь культуры и цивилизации с точки зрения личностно-деятельностного подхода определяет уровень цивилизованности конкретного человека.

Развитие цивилизации и культуры влекут за собой развитие образования и наук. По выражению С.И. Гессена, «образование есть культура индивида». От взаимосвязи образования и науки в конкретной культуре и цивилизации зависит уровень образованности личности. При этом нужно помнить, что образованность человека не всегда измеряется цивилизацией.

Взаимосвязь цивилизации с конкретными науками способствует развитию определенных научных теорий, идей. В результате мы имеем мировоззрение личности. При этом учитываем, что если научное развитие в обществе тормозится, то верх берет идеология.

Наконец, взаимосвязь культуры и образования с точки зрения личностно-деятельностного подхода дает новые цели-задания личности, указывая тем самым уровень ее самореализации: «Культура есть образовательная деятельность, направленная на осуществление безусловных целей-заданий» (С.И.Гессен).

В этом пространстве возникает образовательное знание личности, т.е. знание, которое стало личностно значимым. Образование человека не может быть завершено, его возможности безграничны. Только необразованный может утверждать, что он разрешил проблему своего образования. Образование как откровение в отдельно взятом человеке. Оно рождает мастера, а иногда творца и даже новатора – открывателя новых идей.

Не надо пугаться ставить перед собой все новые цели-задания и расширять свои возможности. «Победа человека над собой и над природой есть бесконечное задание, не разрешимое сполна ни при какой конкретно организации производства» (Ф.Энгельс).

Однако при развитии культуры, цивилизации ученые давно заметили противоборство культурных ценностей (слоев). Соответственно должны изменяться и цели-задания конкретного человека (см. табл. 1)

До XXI века остался один год. Как вы думаете, что за век нас ожидает?

С какими культурными ценностями и целями-заданиями столкнется человек?

На мой взгляд, это будет век интеграции всех слоев культурных ценностей как важных (единство многообразного). При внешней интеграции экономики и техники наблюдается внутренняя культурная дифференциация. Поэтому приобретает большое значение культурно-историческое

**ИЗМЕНЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
И ЦЕЛЕЙ-ЗАДАНИЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ РАЗВИТИИ ЦИВИЛИЗАЦИЙ**

Цивилизация	Доминирующие культурные ценности	Цель-задание личности
Средневековье	Теократия	Религиозное образование
Античный Рим	Этатизм	Государственно-правовое образование
Возрождение	Эстетизм	Эстетическое образование
Просвещение	Интеллектуализм	Интеллектуальное образование
XX век	Технократизм	Хозяйственно-техническое образование

образование. Сегодня появляется спрос (заказ) на людей, умеющих жить и работать в разных культурах. Культурным и образованным можно будет назвать такого человека, который умеет участвовать в диалоге культур.

Отсюда добавится задач и у наук. Например, у философии – переосмысление на новом уровне всех культурных ценностей (их интеграция и дифференциация), у психологии и социальной психологии – исследование интеллектуальных возможностей человека и культурных взаимодействий, у педагогики – помочь человеку спроектировать свой путь в культуре с детства, у культурологии – помочь человеку адаптироваться в цивилизации. Ощутить себя субъектом, умеющим не просто любоваться океаном культуры, но умеющим в нем плавать и преумножать его.

Мы видим несколько путей изучения культурологии: 1) как историю культуры (цивилизаций); 2) по слоям культуры с доминантой в зависимости от потребности слушателей; 3) как диалог культур; 4) с точки зрения своего образования (с личностной доминантой); 5) через феномены культуры (науку, искусство, нравственность, религию) и т.д.

Такой диапазон возможностей изучения культурологии дает ученику богатый выбор. Однако на практике бывает иначе: один-два преподавателя, которые компетентны лишь в каком-то одном направлении. Поэтому важно, чтобы учителя-предметники овладевали возможностями выхода на культурно- исторический уровень, чтобы в школе в целом была продумана система изучения культурологии по возрастам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы культуры XX в. / Под ред. В.И.Добрынина. – М., 1993.
2. Арнольд В.И. Теория катастроф. – М., 1990.
3. Артановский С.Н. На перекрестке идей и цивилизаций. – СПб., 1994.
4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996.
5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.
6. Гессен С.И. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
7. Коган Л.Н. Теория культуры. – Екатеринбург, 1993.
8. Коган Л.Н. Социология культуры. – Екатеринбург, 1993.
9. Коняхина И.В. Проблемы теории культуры: Курс лекций. – Екатеринбург, 1998.
10. Культурология / Под ред. В.И.Добрынина. – М., 1991.
11. Культурология / Под ред. Г.В.Драча. – Ростов-на-Дону, 1997.
12. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1992.
13. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. – М., 1983.
14. Образование и культура. История и современность. – Томск, 1989.
15. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.
16. Пригожин И. От существующего к возникающему. – М., 1985.
17. Тойнби А.Дж. Цивилизация перед судом истории. – М., 1996.
18. Тулмин С. Человеческое понимание. – М., 1984.
19. Франк Ф. Философия науки. – М., 1960.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.



Хаос (chaos) – слово английского происхождения. Имеет несколько смыслов:

- 1) беспорядок, неразбериха (перен.);*
- 2) беспредельная масса, из которой образовалось все сущее;*
- 3) всеуничтожающее начало, бесконечная протяженность.*

Налицо две альтернативные концепции:

Хаос как основа жизни

Анаксатор: хаос — первозданная смесь огня, воздуха, воды, земли.

Платон: из хаоса возникли все тела.

Аристотель: хаос — пространство, место встречи.

М. Аврелий: хаос — время, род вечности.

Хаос как разрушительное начало

Хаосу противопоставлен порядок.

Опасность хаоса.

Орфики: хаос — бездна, в которой все исчезает.

Рим: хаос — Аид, бесформенная масса.

Существует третья концепция, представители которой видят в хаосе двуликого Януса, т.е. созидание и разрушение. Хаос диалектичен, в нем совпадают конец и начало. В работах И.Пригожина хаос рассматривается как сложный порядок (целое), а обычный порядок как частное.

Современные отечественные и зарубежные исследователи о хаосе:

А.Ф. Лосев: хаос – величайший образ космического первоединства.

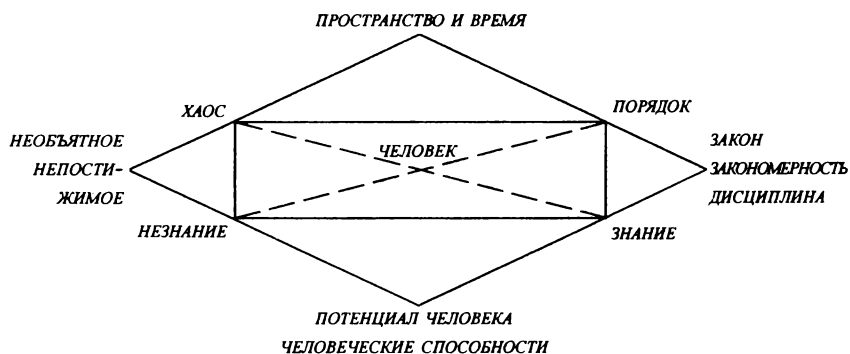
Это состояние неопределенности.

Сравним: в физических теориях хаосу эквивалентно понятие вакуума (вещества суперсложного).

В.Франкл представил хаос равным богу. Хаос – бездна, но теплая.

Бог тоже бездна, он непостижим, недостижим.

Пользуясь логическим кругом, получаем следующее:



? Где же интереснее вам как человеку: где все непостижимо или где все закономерно?

Понятие **ХАОС** не употребляется в образовании. Чаще говорят о кризисе.

Мы же возьмем для сравнения три понятия, имеющие место в образовании: **ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД**, **КРИЗИС** и **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТАСТРОФА**. Основаниями для сравнения будут следующие категории: сущность, время, сила, границы равновесия, ценности человека, изменение Я-концепции, самостоятельность решения проблем и др.

Выделим следующие подходы: 1) взаимосвязь (предыдущее является причиной последующего); 2) противопоставление двух понятий: **ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД** и **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТАСТРОФА** (кризис рассматривается как форма переходного периода); 3) **ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД** принят за норму цивилизации, тогда **КРИЗИС** и **КАТАСТРОФА** – разной силы отклонения от нормы. Сравнение представим в виде таблицы.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика понятий ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД,
КРИЗИС и ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТАСТРОФА**

ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД	КРИЗИС	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТАСТРОФА
1. Сущность		
<ul style="list-style-type: none"> – это процесс возникновения новообразования у человека (анатомо-физиологических, психологических, социальных); – промежуточный период между двумя стабильными; – норма цивилизованного развития; – пограничное состояние системы; – поиск нового мироощущения. 	<ul style="list-style-type: none"> – это ситуация борьбы нового со старым; – точка, пик психического состояния человека; – несоответствие мотиваций старым знаниям; – отклонение от норм; – неустойчивость в системе; – сложный поиск; – форма протекания переходного периода в неблагоприятных условиях (нездоровье, одиночество, непонимание и др.). 	<ul style="list-style-type: none"> – это взрывоопасная ситуация, после которой все надо начинать с нуля; – состояние необратимости развития; – упущенный момент; – победа старого над новым; – гиперактивное состояние человека.
2. Время		
В цивилизованных странах проходит постепенно, носит пролонгированный характер.	Момент между «за» и «против», прогрессам и регрессам, выход продолжительный.	Самый короткий момент, после которого начинаются необратимые процессы.
3. Сила		
Появление новообразований проходит безболезненно.	Болезненное переосознание.	Накопление большой критической массы, приводящей к распаду.
4. Составляющие		
Симптомы переходного периода, осознание, переход на новый уровень.	Начало кризиса, бифуркация, выход из кризиса (приведение в норму) или катастрофа. Бифуркация – состояние системы, которая на-	Нет ни начала, ни конца. Вопрос жизни и смерти.

<i>Переходный период</i>	<i>Кризис</i>	<i>Педагогическая катастрофа</i>
	<i>ходится перед выбором из двух возможных решений.</i>	
<p data-bbox="433 301 616 328" style="text-align: center;">5. Роль человека</p> <p data-bbox="94 340 355 397"><i>Человек сам справляется с проблемами.</i></p>		
	<p data-bbox="381 340 669 455"><i>Кризис может быть внутренне активным и пассивным; необходима помощь, поддержка.</i></p>	<p data-bbox="684 340 940 397"><i>Необходимы экстренные меры.</i></p>
<p data-bbox="453 482 619 508" style="text-align: center;">6. Результаты</p> <p data-bbox="94 520 355 605"><i>Равны энергетическим и психическим затратам.</i></p> <p data-bbox="94 609 355 720"><i>Смена образа "Я" по мере приближения к идеалу; перестройка личных ценностей.</i></p> <p data-bbox="94 725 355 867"><i>Формирование новых мотиваций; новое мироощущение; новый уровень свободы и ответственности.</i></p>		
	<p data-bbox="381 520 669 605"><i>Теряет в определенной степени часть свободы и ответственности.</i></p>	<p data-bbox="684 520 940 689"><i>Потеря обратной связи, деградация личности, крушение надежд, невосприимчивость к педвоздействиям, потеря социальной ориентации.</i></p> <p data-bbox="684 694 940 836"><i>Возможны ситуация апокалипсиса – откровения и катарсиса – очищения (как метод психотерапии).</i></p>



Культура и религия

Проблему связи религии и культуры можно рассматривать в трех аспектах:

Культура и религия	Религия как элемент культуры	Религия как феномен культуры
1. Единство: «Без религии культура не живет» (Н.Бердяев). 2. Противопоставление: «Религия – форма болезни культуры»; «Страх породил богов»; «Культуру нужно лечить от религии только знаниями». «Новая идеология — это новая религия (марксизм)».	В культуре выделяют религию наряду с наукой, моралью, искусством, этикой, правом и т.д.	Религия как проявление культуры.

Определений культуры множество. Это показатель емкости, эвристичности понятия. Cult-ur-a – вырастает из культа, почитания как религия. Культор – возделыватель, воспитатель; нож для жертвоприношений.

Культура везде: она социум, цивилизация. Культура – все, что не натура, не природа.

Возьмем три значения культуры и попробуем классифицировать понятие:

Культура чего-то (служит для оценки)	Своя и чужая культура (служит для противопоставления)	Культура чья-то (по принадлежности кому-то)
культура мышления культура поведения культура питания культура секса	русская культура американская культура культура Востока культура западная	массовая культура элитарная народная профессиональная педагогическая

Не поддаются классификации такие определения культуры, как «Культура есть невидимый дух социума» (И.Кант); «Культура – это божественный узел, связь целого» (А.Экзюпери).

Культура нам является в различных «одеждах»: науке, морали, праве и др. Рассуждения М.Мамардашвили: «Является ли наука культурой? На-

ука – система знаний. Содержание науки есть натура, а не культура. Однако наука – это и способы существования, действия. А это и есть культура. Наука культурна».

А где же культура в искусстве? Искусство моделирует искусственную ситуацию. Ей как никому нужен способ экспериментировать. Она экспериментирует посредством культуры. Культура виртуальна. Мы не можем указать пальцем и сказать: «Это культура». Культура – тайный голос, она является нам.

Важно понять, что есть культурного в каждом феномене культуры.

Таблица 3

СПЕКТР ФОРМ ЗНАНИЙ

Естественно-научные знания	Искусство как форма знания	Философия как форма знания	Религия как форма отражения	Эзотерические знания
----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------	----------------------

Предмет и способ изучения

Можно изучать репродуктивно (в пересказе).	Нельзя изучать в пересказе (Пушкина, например).	Нельзя изучать в пересказе.	Дает ответы на вопросы, которые требуют веры.	Внутренние, скрытые, тайные идеи, мистические учения.
--	---	-----------------------------	---	---

Определяющий принцип

Принцип «надувания шара» (чем больше знаешь, тем больше незнание).	Принцип «сообщества монад» — отдельных произведений в искусстве. Художественный мир автора и открытая система искусства через диалог произведений.	Философия использует формы научного знания и искусства.	Историю религии можно изучать как историю религиозно-нравственных идей. Религия исходит из того, что истина существует.	В них пульсация форм различных знаний.
--	--	---	---	--

Критерии

Сторож науки – истина.	Сторож искусства – художественный вкус.	В данном случае два сторожа: истина и вкус.	Сторож религии – вера.	Сторож – тайна.
------------------------	---	---	------------------------	-----------------

Религия – форма абсолютной связи человека с бытием. В разных культурах эти связи разные: дао, нирвана, дух. Культуре необходима эта абсолютная связь. В религии как абсолютной связи – сила, которая обосновывает нормы нравственности, идею добра и зла.

Вычленив границу личностного и безличностного в религии, можно выделить религии Заратустры, Конфуция, Иисуса, Магомеда, Брахмы, Гаутамы и др.; религиозно-нравственные концепции пророков, которые зарождались в роковые моменты истории, когда старый мир разрушался, а новый еще не был построен (Исайи, Иеремии и др.), а также Ветхий Завет и Новый Завет. В первом провозглашается принцип «око за око», справедливость возмездия. Второй призывает «любить врагов своих» (нужно не бороться со злом, а делать добро, и тогда есть надежда).

Религия сакрализует нравственные нормы. «Чти отца своего и мать свою». «Какую?», «Когда?», «За что?» – такие вопросы в религии недопустимы. Требование принимается как должное, на веру. «Если Бог умер, тогда все можно» (Ф.М.Достоевский).

Следовательно, религия культуре необходима. Но это не значит, что все должны быть верующими. Религия – сила, стоящая на охране нравственности. Как явление культуры религия выполняет связующую роль.

Религия – приобщение к Вечному. Религия – уяснение неких непонятных вещей. Религия – приобретение целостного бытия в культуре.

Наука и религия в школе. Нужно ли вводить в учебный план религиозные предметы?

Если науку, искусство, право, мораль, религию как феномены культуры можно и нужно изучать в школе, и это будет способствовать целостному становлению личности, то теоретизирование предметов затруднит появление личностных знаний у школьника. Искусствоведение также специализирует знания школьника в ущерб его гармоничному развитию.

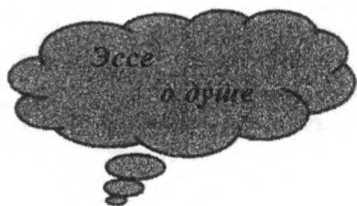
Вводить в учебный план общеобразовательных школ религиоведение не следует. Образование должно носить светский характер. Для выбравших религиозный путь в жизни открыты духовные академии и семинарии.

1 сентября 1998 года, присутствуя на встрече выпускников духовной академии в Сергиевом Посаде, я отметила для себя три специфичных черты, несвойственные светским школам, а именно: восковая бледность лиц, отсутствие улыбок, обращение друг к другу полным именем: Сергей, Иван и т.д.

Светская культура и религиозная – две различные культуры, способствующие формированию разных людей. Религия как феномен культуры должна быть известна и верующему, и светскому растущему человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М., 1994.
2. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – Брюссель, 1983.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
4. Лившиц Р.Л. Духовность и бездуховность личности. – Екатеринбург, 1997.
5. Любутин К.Н., Пивоваров Д.В. Диалектика субъекта и объекта. – Екатеринбург, 1993.
6. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М.Пруст. «В поисках утраченного времени». – СПб., 1997.
7. Пивоваров Д.В. Вера и знание в религии и науке. – Екатеринбург, 1994.
8. Пивоваров Д.В. Религия как социальная связь. – Екатеринбург, 1993.
9. Философия Мартина Хайдеггера и современность. – М., 1991.
10. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1992.
11. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
12. Шалютин Б.С. Душа и тело. – Курган, 1997.
13. Шлейермахер Ф. Речи о религии к образованным людям, ее презирающим. М., 1994.
14. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке. – М., 1992.



Психология в первоначальном значении – наука о душе. Позднее душа была изъята из развития науки, осталось педагогике изучение сознания и поведения.

М.Я.Басов впервые вместо понятия ПОВЕДЕНИЕ употребил понятие ДЕ-

ЯТЕЛЬНОСТЬ. Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин выдвинули теорию деятельностного подхода к изучению сознания. С.Л.Рубинштейн объединил данные идеи в теорию единства деятельности и сознания. До сих пор в психологии идут споры, кто первый, что важнее.

А куда исчезла душа? И нужно ли ее изучать?

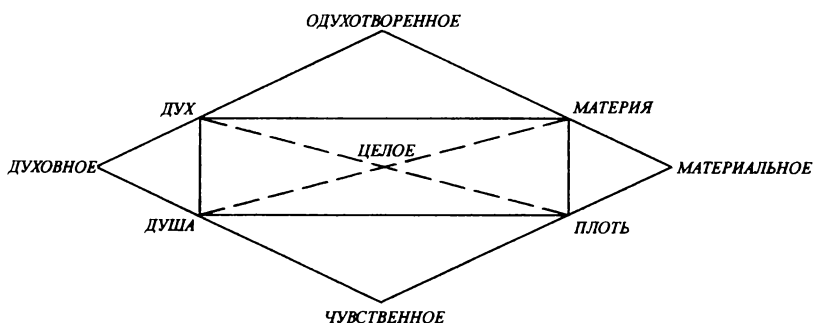
Изучая в философии бытие и человека, мы открываем, что существует бытие видимое и невидимое. Дух и душа невидимы. Тогда как их изучать?

Историко-философский анализ показывает, что Демокрит представлял душу («эйдос») как внутренний глаз у человека. В древней мифологии существовало четыре души: мировая душа, душа народа, душа нации, душа индивида.

В религиозных текстах разделяют плоть, душу и дух. Плоть – внешняя оболочка тела. Дух свободен, беспокоен, вездесущ, он сопричастен, он творит. Душа – экзистенция, микрокосм – зажата между плотью и духом, рвется, по выражению М.Хайдеггера, наружу. Дух может посетить душу, а может и не посетить. Дух задает в культуре границы нравственности.

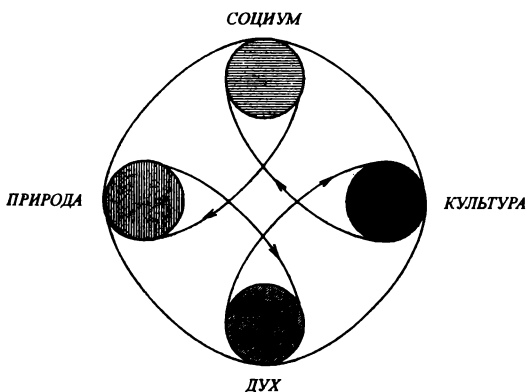
Учение апостола Павла гласит, что есть три категории людей: душевные (природные), духовные (общающиеся с Богом) и плотские (телесные).

Размышление по логическому кругу:



Между ДУХОМ и МАТЕРИЕЙ как целое простирается одуховоренное, тогда как между ДУШОЙ и ПЛОТЬЮ рождается чувственное. Материя и плоть суть материальное, тогда как дух и душа – духовное.

В герменевтическом круге место ДУХА находится в связи с природой и культурой, а через них связано с социумом. Под ДУХОМ здесь подразумеваются абсолюты, или Бог, или идеальное, или дао и т.д.



? *А с чем у вас ассоциируются понятия «дух», «душа»?*

Л

Творческая личность и педагогическая культура

В конце XX столетия, когда мировая культура рассматривается не как состояние, а как действие по распространению духовных благ, урок превращается в диалог культур, в котором учитель ненавязчиво помогает ученикам сделать выбор, найти созвучное своему внутреннему миру.

Актуальными становятся проблемы «творчество и культура», «личность и культура», «личность и творчество».

Необходимость перехода от образования как суммы знаний к образованию как особой культурной деятельности обуславливает новое видение учителя (от урокодателя к творческой личности) и новые составляющие педагогической культуры (от накопления знаний и мастерства к личностно-ориентированному педагогическому поиску).

Для этого поставим и решим т р и з а д а ч и .

Задача первая: понять, что значит быть творческой личностью и можно ли ей стать?

Задача вторая: сравнить понятия «общая культура» и «педагогическая культура» и вскрыть структуру педагогической культуры.

Задача третья: увидеть взаимосвязь творческой личности и педагогической культуры в педагогической деятельности и общении учителя и учеников.

Творческая личность – личность, направленная на познание, находящаяся в постоянном поиске, обогащающая своей деятельностью человечество. «Лишь тот обогащает человечество, кто помогает ему познать себя, кто углубляет его творческое сознание» (С.Цвейг).

Отличительными чертами творческой личности являются: *самоотдача* и *самозабвение* («Первая ступень всякого творчества есть самозабвение». М.Пришвин); *боль, страдание, неудовлетворенность, поиск* («Всегда оставаться неудовлетворенным – в этом сущность творчества». Ж.Ренар); *вера, надежда, любовь* («Творить – значит верить». Р.Ролан); *творческое мышление, творческое сознание* («Философия – это сознание вслух». М.Мамардашвили).

Творческую личность волнуют жизненные ценности: жизнь и смерть, война, мир, космос, вселенная; нравственные ценности: свобода, равенство, братство; дружба, одиночество, любовь, вера, верность, честь, долг, патриотизм. Вспомним:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,

Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы.

А.С.Пушкин

Творческой личности присущи и другие качества: богатое воображение, нешаблонность мышления, активная жизненная позиция. Творческая личность в этом аспекте – «модернизирующая», «легко адаптирующаяся», вводящая «элементы, фрагменты» новизны.

Творческая личность в науке также имеет два варианта существования. В первом случае она генерирует новые идеи, излучает свет, ведет за собой. Во втором – это необязательно новая идея, возможно и такое: «Основа есть» или «На полпути к концепции».

Можно ли стать творческой личностью? Да, но в каком понимании? Творческий потенциал есть в каждой личности, и его можно развить. Над этим работает когнитивное направление в теории личности (Джордж Келли) (см.: [13]). Разработанная им модель личности строится на философской позиции конструктивного альтернатизма. В связи с этим у каждого человека выстраивается свой «личностный конструкт», благодаря которому он воспринимает и организует события. Дж.Келли описал и экспериментально проверил различные типы личностных конструктов: упредительный, констелляторный, предполагающий, всесторонний, частный, стержневой, периферический, жесткий и свободный.

В педагогике творческая личность – явление частое или редкое? Редкое, даже уникальное, если взглянуть в целом. Если же считать достаточным встречу каждого ученика с хотя бы одним творческим учителем, тогда это не редкость.

Творческие личности зачастую приходят в педагогику из других сфер человеческой деятельности. Из своей практики директора школы помню, что предпочитала брать молодых специалистов не из педагогических вузов (с хорошими отметками, знанием методики), а из гуманитарных и технических университетов (с яркими личностными качествами). Мастерство можно приобрести, истинное творчество требует гигантских усилий.

И.Ф.Харламов выделяет четыре методических уровня у учителя, соответственно четыре ступени профессионального роста [12, с.11–15].

СТУПЕНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Педагогическая умелость	Педагогическое мастерство	Педагогическое творчество	Педагогическое новаторство
Основа профессионализма. Хорошее владение педагогичес-	Связано с педагогической интуицией. Предполагает умение де-	Содержит новизну, которая чаще всего связана с видоизменениями	Высший уровень профессиональной деятельности. Выдвижение

Педагогическая умелость	Педагогическое мастерство	Педагогическое творчество	Педагогическое новаторство
кими умениями и навыками, позво- ляющими доби- ваться неплохих результатов.	лать выводы из недочетов и само- му их устранять. Высокая отто- ченность прие- мов, их своеоб- разная комбина- ция. Стил. Достигаются вы- сокие стабильные результаты.	технологии, модер- низацией. Высокие, ста- бильные результа- ты, эффективность.	новых идей, прин- ципов, методик, технологий. Существенное повышение ка- чества обучения и воспитания. Решая узловые педагогические за- дачи, оказывает влияние на образо- вательную систему и общество.

Новое, новизна, новаторство, новации – явления, встречающиеся до-
вольно редко. В народе говорят: «Редко то, что хорошо». Все хорошее
связано с добрым, душевным, сердечным. Хорошо – значит «от души»,
«естественно».

«Новизна заключается в хорошем, потому что оно – редкость» (А.Дю-
ма-сын).

Естественное – то, что присуще личности и что личность сумела вы-
разить. «Счастье только там, где естественность» (А.Моруа).


Модель культуры, построенная в личностном измерении, предложе-
на в работе И.В.Коняхиной [7]. Сущностные начала человека – разум,
воля, чувства – соответствуют трем составляющим культуры человека:
культуре мышления, культуре поведения, эмоциональной культуре. Внут-
реннее «Я» (самосознание личности) проявляется еще в трех элементах
культуры: культуре самопознания, культуре самовыражения, культуре са-
морегуляции.

Все перечисленные элементы личностной культуры должны быть раз-
виты у педагога, ставящего себе цель самореализации. Однако исчерпы-
вается ли этим педагогическая культура?

На наш взгляд, не исчерпывается. Как сказал А.Моруа в «Открытом
письме молодому человеку о науке жить»: «Чем бы вы ни решили занять-
ся, необходима культурная база» [8, с. 309].

Если все перечисленные составляющие культуры принять за «общую
культуру», тогда что такое «педагогическая культура» и каковы ее состав-
ляющие?

В педагогике принято следующее определение педагогической культуры.



Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому.

Исходя из степени творчества и ответственности в освоении педагогической деятельности выделяют четыре уровня развития культуры педагога: **адаптивный** (доминанта витальных потребностей; цель – дать знания в условиях беспрекословного подчинения; контроль со стороны учителя); **конформный** (доминанта корпоративных потребностей; цель – дать знания, соответствующие нормам определенной группы); **репродуктивный** (доминанта профессиональной самореализации; цель – развить способности учащихся); **креативный** (доминанта личной самореализации; цель – воспитание саморазвивающейся личности в условиях эмпативного общения) [5].

В известной книге «Основы педагогического мастерства» под редакцией И.А.Зязюна указаны следующие элементы педагогического мастерства, которые можно рассматривать как элементы общей культуры. Их четыре: гуманистическая направленность педагога (интересы, ценности, идеалы); профессиональные знания или профкомпетентность; педагогические способности (коммуникативность, перцептивность, эмоциональная устойчивость, креативность, оптимистическое прогнозирование); педагогическая техника (умение управлять собой и умение взаимодействовать) [9].

У студентов всегда появляется пятая колонка, которую мы называли «пятой колонной»: порядочность, достоинство, совесть, честь, самоотдача, душевность, дерзновенность, такт и др. Эти личностные качества приобретают сегодня актуальность.

Попытки представить педагогическую культуру в виде формулы увенчались следующим:

Педкультура = личность педагога + педмышление + педдеятельность + педповедение + педтворчество + педэтикет + педменеджмент + педреагирование + педобщение.

Формирование педагогической культуры сегодня предполагает целенаправленную деятельность не только среди профессиональных педагогов, но и в рамках всего общества. Каждый из нас является педагогом

для себя, своих детей, своего окружения. Зачастую наша педагогическая культура имеет неопределенный, интуитивно постигаемый характер. Этот метанавык сегодня очень значим.

Под уровнем культуры на данном этапе, по мнению Георгия Куницына, необходимо понимать формирование нового социального типа человеческой личности. Культура живет в личности. Общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры.

Изучение философии – условие, профессионально необходимое для формирования высокой педагогической культуры.

Педагогическая культура учителя также не исчерпывается его профессиональной культурой. Обобщающие работы, всесторонне раскрывающие содержание и специфику педагогической культуры учителя, только начинают появляться (В.Л.Бенин, И.Г.Видт, Н.Д.Хмель и др.). Следует выделить работы, рассматривающие соотношение философии и педагогики (Л.А.Беляева, Г.Е.Зборовский, М.С.Кобзев, В.Б.Куликов, В.Д.Семенов). Педагогическая культура связана с культурой философской. Не случайно крупные педагоги были одновременно философами.

Из истории педагогики мы знаем выдвинутый в XIX веке немецким педагогом Адольфом Дистервегом принцип культуросообразности в обучении, который и сегодня имеет актуальные положения. Например: «Всякое состояние культуры народа есть основа, базис, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой находимся сейчас, представляет к нам требования, чтобы мы действовали сообразно с ней, если хотим добиться положительных результатов. Мы должны научиться поступать культуросообразно».

Широко пропагандируемый А.В.Луначарским и Н.К.Крупской ленинский тезис «Искусство принадлежит народу» оказался в советской школе декларативным. Педагогическая деятельность и сегодня остается в основном на уровне эпохи Просвещения: ограниченная передачей знаний, невнимательная к личности ребенка, с низким уровнем культуры педагогических кадров.

Повышение общей и педагогической культуры учителя с целью изменить его сознание является требованием времени. ***У учителя с высоким уровнем общей и педагогической культуры интегративно присутствует всемирный культурно-исторический опыт, хорошо развито мышление и сознание, выработан большой творческий потенциал.*** Важно не путать культуру и культуристость.

Творческая личность учителя выступает в качестве удивительной точки пересечения философских, психологических, педагогических аспектов данной комплексной проблемы «творчество и культура».

Итак, прослеживается четкая зависимость между уровнем педагогической культуры учителя и его профессиональной деятельностью, между творческой личностью учителя и педагогической культурой.

Только учитель с высокой культурой, умеющий организовать и провести свой педагогический поиск, может помочь своим ученикам стать творцами новой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрюхина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. – Екатеринбург, 1995.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996.
3. Бенин В.Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры. – Екатеринбург, 1996.
4. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. О педагогическом мышлении // Бескина Р.М., Чудновский В.Э. Воспоминание о будущей школе. – М., 1993.
5. Видт И.Е. Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1995.
6. Жариков Е.С. Психология научного творчества. – М., 1989.
7. Коняхина И.В. Проблемы теории культуры: Курс лекций. – Екатеринбург, 1998.
8. Моруа А. Надежды и воспоминания. – М., 1983.
9. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. И.А.Зязюна. – М., 1989.
10. Поташник М., Загвязинский В. Инновация из ничего, или 109 вариантов урока: Дискуссия о педагогическом творчестве // Народное образование. – 1991. – № 5. – С. 75–81.
11. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997.
12. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – № 7–8.
13. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.
14. Человек как творец культуры. – Екатеринбург, 1997.
15. Шевырев А.В. Технология творческого решения проблем (эвристический подход), или Книга для тех, кто хочет думать своей головой: В 2 кн. – Белгород, 1995.
16. Яковлева Н.М. Теория и практика педагогического творчества. – Челябинск, 1987.



Говоря о своем образовании, о душе человека, о духе школы, о культуре повседневности, честны ли мы до конца? Не является ли ошибкой имеющийся в школьном управлении стереотип планирования деятельности исходя из модели ученика?

Не является ли это новым прокрустовым ложем?

На размышление навело само время: канун XXI века и третьего тысячелетия, развитие философской и педагогической антропологии, перечитывание к юбилеям книг А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Л.Н.Толстого; просмотр кинофильмов С.Соловьева «Черная роза – эмблема печали, красная роза – эмблема любви» и Д.Астрахана «Зал ожидания», а главное, все увеличивающееся различие между поколениями и различие используемых ими языков.

А.П.Чехов в «Палате № 6» сказал о докторе Рагине: «Андрей Ефимович чрезвычайно любил ум и честность, но чтобы устроить около себя жизнь умную и честную, у него не хватало характера и веры в свое право».

Подумаем: наверное, надо пропагандировать не образ (модель) человека с качествами, а образ человеческой жизни. Это и будет истинно человеческое воспитание.

Внимание к человеку (личности, индивидуальности, характеру) достаточно полно осуществляется через личностно-деятельностный подход; культура повседневности закладывается при осуществлении культурологического подхода, а вот внимание к языку, вербальному и невербальному, нереализуемо в педагогике семиотическим подходом.

«Если язык человека вял, тяжел, сбивчив, бессилён, неопределён, необразован, то таков, наверное, ум этого человека, ибо мыслит он только при посредстве языка» (Йоганн Гердер).

Получается, что цель человека – образование себя, своего характера, языка и оттачивание всего во взаимоотношениях с другими людьми. Поэтому не нужны модели, показатели качества, нужно доверие к конкретному человеку, к поставленным им целям-заданиям. Нужно уважение его свободы.

«Человек создан свободным, и он свободен, хотя бы родился в цепях. Не впадайте в заблуждение из-за криков черни, из-за злоупотреблений безумцев. Бойтесь раба, разбившего свои цепи, не бойтесь свободного человека» (Фридрих Шиллер).



Социально-психологический аспект изучения и диагностики интеллекта

Как вы думаете: надо сначала учить или учить учиться?

Отношение психологии к проблеме интеллекта парадоксально. На сегодня данной проблеме посвящена одна монография [8]. Остальное написано по проблемам конкретных способностей человека (памяти, мышлению, вниманию, воображению, речи, специальным способностям).

Интеллект является на сегодня менее актуальной проблемой, чем мотивы, установки. Почему?



Интеллект – это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения внутри индивида субъективной картины происходящего.

Интеллект отвечает за тестирование нами реальности. У каждого своя особая система тестирования окружающего. Если оно нарушено, личность деформируется. Деформации связаны с разными системами организма. Внешне деформация проявляется по-разному: от легкого беспокойства, психопатии до глубоких процессов задержки психического развития.

Интеллект, как здоровье. Когда он есть, о нем не вспоминаешь. Когда его нет, переживаешь. Больной интеллект сегодня встречается достаточно часто.

Интеллект – это то, чем мы отличаемся друг от друга. Он несводим к психическим познавательным процессам. Интеллект – это не совокупность восприятия, памяти, мышления и т.д. Это целостная система, в которой познавательные процессы являются инструментами интеллектуальной деятельности. Зачастую дефект одних компенсируется чрезмерным развитием других. Например: невнимательный ребенок имеет богатое воображение; подросток, слабо запоминающий содержание предмета, – хорошее логическое мышление и т.д.

Интеллектуальный потенциал населения - важнейшее основание прогрессивного развития общества. Решающим фактором экономического развития является сегодня интеллектуальное производство. Ключевой формой собственности выступает собственность интеллектуальная. Отсюда борьба за интеллектуально одаренных людей, которые являются потенциальными носителями новых знаний.

Интеллектуальное творчество – это тот социальный механизм, который противостоит регрессивным линиям в развитии общества. Слой интеллектуальных идей в обществе, как озоновый слой в атмосфере. Чем меньше в обществе умных людей, тем больше «озоновых дыр».

Интенсивная и систематическая работа интеллекта – гарантия личной свободы и самодостаточности индивидуальной судьбы человека. Чем в большей мере человек использует свой интеллект, тем в меньшей мере он податлив манипуляциям извне.

Рассмотрим отношение к интеллекту на трех уровнях: отношение государства, обыденно-жизненное и профессионально-педагогическое.

Государство как общественный институт, призванный заниматься организацией жизни своих граждан, настороженно относится к интеллектуальным людям. Причина – боязнь инакомыслия. По отношению общества к интеллектуальной элите судят о процессе демократизации в государстве.

Независимо от идеологии государство является тоталитарным, если оно не заинтересовано в интеллектуально одаренных людях.

Верно, что неумными людьми легче управлять.

На обыденно-жизненном уровне в России существует стойкий стереотип о необязательности и нежелательности интеллекта в ряду других личностных качеств. У нас не принято говорить: «Я умный». Не принято заниматься своим интеллектом, стремиться развивать его. В обществе до сих пор не осознается противозаконным воровство чужой интеллектуальной собственности.

В профессионально-педагогическом плане мы наблюдаем снижение требований к обучающимся на всех уровнях, упрощение программ, безличностный подход. Учителя не терпят инакомыслия со стороны учеников. Чем моложе учитель, тем более непримирим он к инакомыслию детей. Педвузы до сих пор считаются наименее престижными. Часть учительства – люди, которые не смогли самореализоваться в других сферах. Учитель переживающий, ответственный у нас более предпочтителен, чем учитель мыслящий, разумный, с инновационными идеями.

Примером является так называемый «синдром пятого класса». При переходе из начальной школы в среднее звено класс, в котором основное внимание учитель уделял внешней, дисциплинарной стороне, резко снижает свой интеллектуальный потенциал. Тогда как учащиеся класса, в котором вместо воспитания развивали способности, показывали не только хорошие знания, но также возможности самоорганизации своей деятельности.

В психологии при превращении интеллекта в некую частную способность произошел разрыв исследований с реальными проблемами человеческой жизни.

За игнорирование проблемы интеллекта на всех уровнях общество всегда дорого расплачивается. Расцветает феномен функциональной глупости. Невежество начинают эксплуатировать. Примером может служить широко распространенная в нашей стране манипуляция людьми (астрологические прогнозы, рекламная психотатака, распространяющийся психологический бизнес и т.д.).

Все это можно объяснить сложными социальными условиями жизни. Однако если действие таких факторов длительное, то тенденция роста функциональной глупости может приобрести необратимый характер.

Назовем **три фактора**, показывающие **снижение интеллектуального потенциала нашего общества**. *Генетико-биологические факторы*: ухудшение режима питания населения; плохая экологическая обстановка; слабость медицинской, психиатрической, педиатрической помощи гражданам; рост алкоголизации населения; скрытый женский алкоголизм. *Социально-экономические факторы*: политическая нестабильность; «утечка мозгов»; вынужденная миграция населения; снижение качества образования; разрушение науки как социального института; обольванивание населения средствами массовой информации. *Психические факторы*: повсеместные стрессы; внутриличностные и межличностные конфликты; разрушение образа будущего.

Из *прогнозов* японских футурологов следует, что в начале третьего тысячелетия все страны мира распределятся на **четыре группы** в зависимости от того, что они могут предложить миру. В *первую* группу войдут страны, продающие идеи, проекты, новые технологии. Граждане этих стран будут жить хорошо. Во *вторую* группу войдут страны, торгующие сложной радиоэлектронной техникой. Граждане этих стран будут жить хуже первой группы. В *третью* группу войдут страны, торгующие продукцией машиностроения, продуктами и сырьем. Уровень жизни граждан будет весьма низкий. Страны *четвертой* группы смогут торговать лишь дешевой рабочей силой.

Задача – вернуть проблему интеллекта на достойное место, обеспечив с экономической и психолого-педагогической сторон.

Вопрос тестирования интеллекта имеет столетнюю историю. В 1905 году Ф.Гальтон написал книгу «Наследственность таланта». Четыре тысячи интеллектуально одаренных людей были опрошены во время исследований. Вывод: интеллектуальные возможности обуславливаются особенностями биологической природы человека и рядоположены его физи-

ческим и психофизическим особенностям. Показатель общих интеллектуальных способностей – сенсорная различительная чувствительность человека (способности к различению размера, цвета, высоты звука, время реакции и т.д.).

По Гальтону, интеллект отождествляется с психофизиологическими функциями. При этом подчеркивается врожденный органический характер интеллектуальных различий между людьми. По лангитюдным исследованиям, интеллект на 70% определяется генетически.

В начале XX века по заданию французского министерства просвещения производился тщательный отбор детей для учреждений специального типа. Учеными Бине и Симоном для этого была разработана серия из 30 заданий для измерения уровня умственного развития ребенка. Всем известна так называемая «шкала Бине – Симона», предназначенная для детей от 6 до 12 лет. Возьмем для сравнения вопросы из задания шестилетних и двенадцатилетних детей. Ребенок шести лет должен назвать свой возраст; повторить предложение из десяти слов; указать способы использования того или иного предмета. Вопросы двенадцатилетнему: повторить 7 цифр; найти за 1 минуту три рифмы к слову; дать интерпретацию картины и т.д.

Оценка уровня интеллектуального развития выводилась из соотношения умственного возраста и возраста хронологического.

Позже выведенная единица оценки уровня интеллектуального развития была названа немецким психиатром Вильгельмом Штерном «I.Q» («КИ»).

Как видим, интеллект оценивался с учетом сформированности определенных познавательных функций и уровня освоения социального опыта.

Понятие «интеллект» оказалось очень расширенным.

Сегодня в психологии сформировались две тестологические парадигмы:

Признание общего фактора интеллекта	Признание множественности интеллектов
<p>Связано с именем Спирмена, выдвинувшего идею общего интеллектуального фактора, который в той или иной степени представлен на всех уровнях интеллектуального функционирования.</p> <p>Интеллектуальный фактор q = интеллект, сущность которого сводится к индивидуальным различиям в умственной энергии.</p> <p>Максимальную нагрузку по фактору q имеют следующие тесты:</p>	<p>Связано с именами Терстоуна, Гилфорда.</p> <p>Гилфорд выделил 120 узкоспециальных независимых способностей человека. Для определения уровня интел-</p>

Признание общего фактора интеллекта	Признание множественности интеллектов
1. Свободно-культурный тест Раймонда Кеттела (CF). 2. Прогрессивные матрицы Ровена. 3. Тест Вернона. 4. Шкала Векслера для детей и взрослых. 5. Шкала Амтхауэра.	лектуального развития конкретного человека необходимо провести 120 тестов.

Итак, в течение ста лет идут дискуссии, связанные с попытками утвердить определенное понимание сущности интеллекта. Результат парадоксален. Сторонники идеи общего интеллекта убеждались, что g – не более чем формально-статистическая абстракция по отношению к множеству различных проявлений индивидуальной деятельности. Представители идеи интеллекта как коллекции способностей делали вывод о наличии всепроникающего влияния некоторого общего начала, представленного в разных типах интеллектуального исполнения. Возникли серьезные опасения: исчез интеллект.

При проведении конкретных исследований мы должны знать, какая функция интеллекта исследуется (см. [8, рис.2]).

В тот или иной период детства желательно диагностировать и отслеживать доминирующие способности, но неуклонно развивать общую культуру, мотивировать познавательную деятельность, создавать ситуации для получения личностно значимых знаний, т. е. осуществлять личностное ориентирование в обучении и воспитании.

Поэтому все тестологические теории привели к признанию того, что изучать интеллект только как психическую реальность невозможно.

Зависит ли успеваемость от интеллекта? Как обучать детей с разными свойствами интеллекта? Могут ли не подойти интеллекты учителя и ученика друг другу?

Эти проблемы еще требуют разрешения. Проводимые психолого-педагогические исследования показали, что успеваемость учащихся не зависит от интеллекта. В основе успеваемости лежит познавательный интерес, который является составной частью внутренней мотивации. Внешняя мотивация, производимая учителем, должна включать интеллектуальные и эмоциональные приемы активизации познавательной деятельности. Поэтому от интеллекта учителя зависит многое. В этом плане происходит интеллектуальный обмен учителя и учащихся, обмен видением мира.

Желательно учитывать развитость той или иной функции интеллекта детей. Умеющие накапливать и организовывать информацию (кристаллизованный интеллект) не всегда могут ее оперативно перерабатывать (текучий интеллект). Один компетентен, другой проницателен; один осведомлен, другой сообразителен; один исполнитель, другой изобретателен и т.д.

Возможно, преподавание с учетом только одной функции интеллекта может помешать развитию других его функций. Поэтому так важен индивидуально-личностный подход, при котором учитывается выбор учеником видов деятельности. Здесь и наступает момент взаимообогащения. Ученик удивляет учителя.

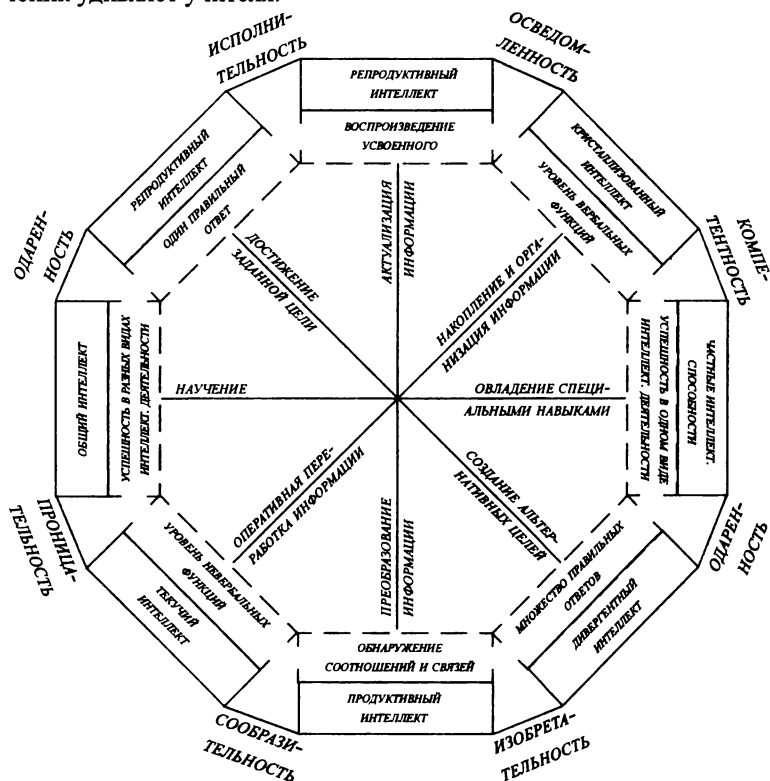


Рис. 2. Результативные свойства интеллекта, выявленные в тестологических исследованиях (на лучах внутреннего круга — функции каждого типа интеллекта; по среднему кругу — основные критерии выделения типов интеллекта; во внешнем кругу — типы интеллекта; над секторами во внешнем кругу — интеллектуальные качества лиц, демонстрирующих высокую успешность в соответствующем виде интеллектуальной деятельности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г.Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. – М., 1996.
2. Бейсон Ж. Генетика. – М., 1976.
3. Боно Э. Латеральное мышление. – СПб., 1997.
4. Годфруа Ж. Что такое психология. – М., 1992.
5. Одаренные дети / Под ред. Г.Б.Бурменской, В.М. Слущкого. – М., 1991.
6. Сильва Х. Управление интеллектом по методу Сильва. – СПб., 1997.
7. Сухарев В.А. Психология интеллекта. – Донецк, 1997.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М., 1997.



Один из моих студентов часто повторяет в конце лекции, что это он уже знал.

Есть ли объяснение данного явления? Да, я нашла его в «Социальной психологии» Д.Майэкса.

Но сначала о социальной психологии. Это современная наука о том, что мы думаем друг о друге, как влияем друг на друга, как взаимодействуем друг с другом.

Веками философы, писатели, поэты наблюдали за социальным поведением людей, проникательно высказывали свое мнение. И люди, слушавшие, а позже читающие, говорили: «Это ведь понятно, это все вокруг нас, и мы это знаем».

Исследователи (Кален Мерфи, Артур Шлезингер и др.) показали, что проблема со здравым смыслом («я знал все это») заключается как раз в том, что мы вызываем к нему после того, как знакомимся с фактами. События кажутся очевидными и предсказуемыми после того, как они уже произошли, а не до того. Когда люди узнают о результатах эксперимента, то эти результаты не являются для них неожиданностью. Эксперимент удивляет их меньше, чем людей, которым просто сообщали о возможных результатах.

Дафна Баранц провела со своими студентами эксперимент: дала утверждения, прямо противоположные тем, что были обнаружены в действительности. Ярлык «очевидного» навешивался слушателями даже на противоположную информацию.

Чем вызвана такая человеческая реакция?

Мы часто не думаем о событии до того момента, пока оно не происходит. Произошло – и мы понимаем, почему это случилось, и не удивляемся.

«Жизнь идет вперед, но понимаешь ее задним числом» (Серен Кьеркегор).

Феномен «я знал это» называется в социальной психологии «хинсайт». Его можно продемонстрировать. Первой половине группы дать один результат открытия, второй – противоположный. Например: «Вас привлекают люди, чьи особенности отличны от ваших собственных» и «Социальные психологи обнаружили, что вы выбираете друзей или влюбляетесь в тех людей, чьи способности похожи на ваши». Фактически, какой бы результат вы ни дали, найдется кто-нибудь, который скажет: «Ничего удивительного нет». И действительно: в жизни может произойти всякое. Даже пословицы и поговорки существуют противоположные. Вспомните, например: «Любовь не страшится разлук» и «С глаз долой – из сердца вон».

Однако существует так называемая «ошибка хинсайта» – тенденция преувеличивать чью-либо способность предвидеть, что случится после того, как результат стал уже известен. Ошибка хинсайта создает проблему для многих студентов. Феномен «я знал это» порождает самонадеянность, переоценку своих интеллектуальных возможностей.

Артур Конан Дойл говорил: «Легко быть мудрым после того, как что-то уже произошло».

До тех пор, пока наука не развенчала общепринятую точку зрения, что Солнце вращается вокруг Земли, люди на протяжении веков были уверены в этом. Как же быть? Стремиться к истине или сохранять иллюзии? Зачастую здравый смысл прав, но уже после свершившегося факта.

Нам нужны социально-психологические науки, чтобы отделить реальность от иллюзий, настоящие прогнозы – от легкого хинсайта.

Свойствен ли хинсайт учителям, преподавателям? Конечно. По поводу лекций и лекторов однажды высказался физик А.И. Китайгородский: «Первоклассная теория прогнозирует; второклассная – препятствует; а третьесортная – объясняет после результата».

Понаблюдайте за собой на лекциях и в быту: не страдаете ли вы явлением хинсайта?



Интегративный вклад наук о человеке в педагогику

Проблема целостного исследования человека была поставлена в начале века и нашла отражение в деятельности ученых и научных школ, например: гештальт-психология (М.Вертгеймер, В.Келлер, К.Коффка), аналитическая психология К.Юнга, индивидуальная психология А.Адлера, теория персонализма В.Штерна, теория высших психических функций Л.С.Выготского, антропологическое направление в философии.

Делались попытки разработать междисциплинарные теоретические концепции с признанием в роли движущей силы человеческих поступков то сознательного (теории функционального мышления П.К.Анохина, принцип доминанты А.А.Ухтомского и др.), то бессознательного (иерархия потребностей А.Маслоу, система квазипотребностей К.Левина), то сверхсознания (интегративная деятельность нервной системы Ч.Шеррингтона, психофизиология эмоций и творчества П.В.Симонова, концепция саморегуляции «живого движения» Н.А.Бернштейна, «рефлекс свободы» И.П.Павлова, концепция космического сознания В.И.Вернадского).

В настоящее время существует Институт человека, созданы проблемные советы, проводятся международные конференции и консилиумы.

Однако результаты не обнадеживают. Комплексное исследование человека затрудняет обособленность научных отраслей, их терминологическая разобщенность.

Интеграция как процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с дифференциацией, может не только увеличить объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между частями в целом (в русле разных концепций, парадигм), но и упорядочить функционирование частей, учесть уровень развития каждой, а также получить новое интегративное качество – практическое мастерство, прикладное искусство, новый вид культуры, ответственность человека в обществе и др.

В то время как интеграция наук о человеке представляется чрезвычайно сложным процессом, есть достаточно эффективный путь – интегрировать науки через одну из них. Такой наукой является, на наш взгляд, педагогика.

Педагогика, с одной стороны, обязана быть консервативной, брать все лучшее, устоявшееся в других науках. С другой стороны, ей в наибольшей степени присуща интегративность: тесная связь теории с практикой,

науки с искусством. «Это наука об искусстве деятельности, – назвал ее С.И.Гессен, – «прикладная философия», цели которой тесно связаны с целями жизни конкретного общества» [6, с.25].

Педагогика создает условия для интеграции, сама является полигоном для ее средств и технологических приемов и одновременно служит показателем результативности.

Автор является противником необоснованного внедрения в содержание педагогики непроверенных фактов, оккультных и религиозных изысканий.

Поэтому предмет исследования ограничен нами следующими науками: философией, психологией, психофизиологией, нейрофизиологией и медициной.

Перед нами три задачи: выявить интегративные компоненты в указанных выше науках в связи с последними достижениями, исследовать возможности их внедрения в педагогику, а также изучить готовность педагогики к интеграции.

Итак, **философия**. В настоящее время следует отметить плюралистичность данной науки. Понимание вечных проблем «Что первично?», «Познаваем ли мир?», «В чем смысл жизни?» развивается в четырех направлениях: натурализм, теоцентризм, социоцентризм и антропоцентризм. Каждое из них выражает определенные потребности и взаимосвязано с другими.

Так выглядит спектр направлений философии на уровне локальной мировоззренческой ориентации.



Рис.3. Направления развития «Я» в философии.

В каждом из направлений представлены идеалистическая и материалистическая точки зрения.

Мы придерживаемся мнения, высказанного английским писателем XIX века Эдуардом Булвер-Литтоном, что «есть только одна философия, хотя

и разделившаяся на тысячи школ, и имя ее – стойкость. Нести свой удел – значит побеждать» (цит. по: [19, с. 598]).

Среди указанных в схеме направлений особой актуальностью отличается антропологическое. При этом следует сказать, что на Западе данное направление угасает. Причины этого описаны в книге М.П.Фуко «Конец человека» (1978).

В России, наоборот, наблюдается всплеск в разработке данного направления. С одной стороны, прав М.Бубер, что интерес к человеку как целостности возникает в переходные периоды, когда человек «бездомен» (см.: [5]). С другой стороны, встает вопрос: «Что вызывает наибольший интерес в России из огромной массы переводной философской антропологической литературы?». Это в основном биологическая и связанная с ней психологическая антропология (работы М.Шелера, Х.Плеснера, Э.Фромма и др.). Русского читателя волнуют проблемы «принципа духа», «эксцентричности человека», «всеобъемлемости человека», «коллективного бессознательного», «любви как жизненной силы», «интереса к неизведанному», «самости» и др. – все то, что присуще человеку и что так долго не находило развития в отечественной науке.

Здесь уже наблюдается первый шаг к интеграции: из большого количества информации берется то, что близко русскому «архетипу». Второй шаг – абсорбирование информации, ее «уплотнение», «оживление». Третий шаг интеграции – введение устоявшегося в педагогику эффективными способами: интеграция внешняя и внутренняя; онтологическая, гносеологическая и практическая; горизонтальная, вертикальная; информационная, функциональная и организационная и др. В результате – получение нового качества системы. Возможно рассмотрение технологических шагов как компонентов интеграции.

Примером может служить интерес в настоящее время к учению швейцарского психолога и мыслителя К.Юнга о личности. Развитие личности К.Юнг относит к самым «великим драгоценностям». Процесс развития личности идет сегодня в направлении индивидуализации. Индивидуализация рассматривается у К.Юнга как «путь к себе», образование некоей целостности, поиски себя и на определенном этапе достижение самости [20].

Аналитическая психология К.Юнга предполагает, что все индивидуальное всегда вырастает из коллективной психики и тесно связано с ней. Личность, по Юнгу, это «сегмент коллективного бессознательного». Личность (персона) – это «маска коллективной психики, дающая иллюзию индивидуальности» [20, с. 220].

Личность может полностью слиться (раствориться) в коллективной психике (адаптироваться к условиям), но это не будет прогрессивным

путем развития. Сущность прогрессивного пути развития личности заключается в формировании индивидуальности (адаптации условий к себе).

Выдвинутую К.Юнгом гипотезу можно сформулировать следующим образом: *процесс индивидуализации состоит в объединении противоположностей, сочетании рационального и бессознательного*. Преобладание какой-либо одной установки ведет к односторонности личности. Гармоничное развитие личности предполагает взаимодействие компенсирующих установок сознательного и бессознательного. Трансцендентная функция развития психики – это творческий синтез сознательного и бессознательного.

Самость, по Юнгу, – центр психики, целостность, которая возникает в результате синтеза сознательного и бессознательного элементов, осуществляемых трансцендентной функцией психики. Трансцендентная функция – это не тождество, а *синтез*. Это как бы западный вариант *дао* – среднего пути (сознательно выбранного человеком). Новое сознание получается из того, что ранее отрицалось, а теперь переосмыслено. Для трансцендентной функции необходим материал бессознательного, который начинает сознательно перерабатываться, поэтому самость складывается в определенном возрасте. Методы получения бессознательного – самонаблюдение, анализ ошибочных действий, символы снов и т.д. К.Юнг выступал за технику стимулирования человека к продуцированию свободных фантазий, за необходимость интеграции инсайтов.

В психологии сегодня актуальной является проблема интегральной индивидуальности, свойства которой детерминируют самосознание, способствуют целостности индивидуальности. Законы конвергенции и дивергенции, существующие в психологии, в интегральной личности не нарушены. В ней гармонично соединено внешнее и внутреннее.

Данной проблемой начал заниматься еще С.Л.Рубинштейн [12]. Его подход называют личностно-деятельностным. Он включает в себя следующие моменты: 1) в личности выделяется совокупность внутренних свойств: особенности высшей нервной деятельности, индивидуальные свойства личности, личностные свойства индивида, его психическое состояние; 2) все эти свойства формируются (очеловечиваются) в деятельности.

Продолжение разработки проблемы интегральной (целостной) индивидуальности мы находим в трудах Б.Г.Ананьева [1]. Гипотеза Б.Г.Ананьева: индивидуальность человека можно понять при условии целостного набора характеристик: первичные свойства индивида (общесоматические, нейродинамические, функционально-геометрические); вторичные

свойства индивида (потребности, задатки, темперамент) и личностный ансамбль свойств (социальные особенности, психофизические: характер, социальная роль, установки, ценностные ориентации, интеллект, познавательная активность, психомоторные функции, а также свойства человека как субъекта деятельности: трудоспособность, активность, специальные способности, одаренность, талантливость).

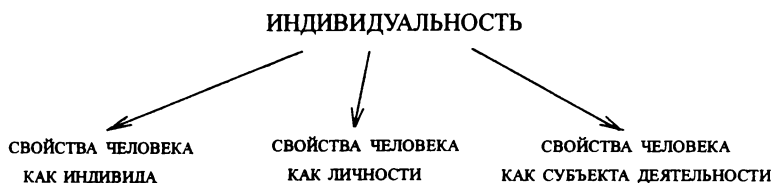


Рис. 4. Структура индивидуальности (по Б.Г.Ананьеву).

В данной структуре заключена идея комплексной антропологии Б.Г.Ананьева. Здесь используется системный подход, который основан на интеграции составляющих. Б.Г.Ананьев предлагал рассматривать индивидуальность в плоскости междисциплинарных исследований.

В педагогике данные исследования интегрируются в основном в *личностно-ориентированном подходе*. Развитие зарубежной педагогической мысли в этой области можно представить тремя антропоцентрическими образовательными моделями: экзистенциальная педагогика О.Ф.Больнова и его школы (Дж.Кнеллер, К.Гоулд, М.Грин, В.Лох и др.); педагогическая антропология (И.Дерболав, Г.Рот, А. Флитнер, М.Лангфельд и др.) и педагогические идеи, разрабатываемые в рамках гуманистической и феноменологической психологии в работах А.Маслоу, К.Роджерса, Э.Фромма, А.Комбса и др. В отечественной педагогике личностно-ориентированное обучение разрабатывается сравнительно недавно (80-90-е годы) и связано с именами Н.А.Алексеева, В.В.Серикова, И.С.Якиманской и др.

Личностно-ориентированное обучение рассматривается сегодня как специфическая педагогическая деятельность по созданию оптимальных условий для развития потенциальных возможностей учащихся, духовного начала, формирования самостоятельности, ответственности, способности к самообразованию, самореализации.

По нашему мнению, при разработке личностно-ориентированных технологий всегда важно помнить о двусторонности личностной ситуации обучения, в которой организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

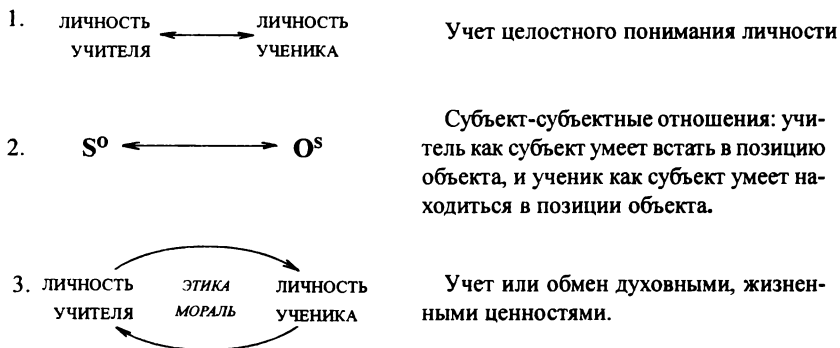


Рис. 5. Схема личностно-ориентированного подхода
(авторский вариант).

Нами предлагаются также разработка личностного подхода как принципа воспитания, технология создания личностно-формирующих отношений в системе «учитель – ученик», критерии реализации личностного подхода на уроках, гуманизация обучения и воспитания в школе на основе индивидуально-личностного подхода, дифференциации и интеграции в разные периоды детства (см.: [8]).

В **нейрофизиологии** актуальна сегодня проблема одаренности. Исследования показали, что передачи одаренности от родителей к детям обычно не происходит. У ребенка, одним из родителей которого является одаренная личность, комплекс генов, способствующих одаренности, распадается. В последующих поколениях эти гены распределяются между разными потомками.

Существует международный проект «Геном человека», решающий проблемы генетического совершенствования человека, например: существуют ли в геноме человека желательные и вредные гены? Любая одаренная личность имеет в скрытом состоянии «вредные гены», при каких условиях они могут вызвать физические и умственные дефекты? Как прочесть информацию, закодированную в генетической программе?

В **медицине** (медицинская генетика) занимаются проблемами развития геной терапии, проблемой управления наследственностью в ходе развития ребенка, созданием адаптивной среды, обеспечивающей высокое качество жизни человеку.

Медицина сегодня меняет направленность: от поисков средств и методов лечения – к медицине здоровья. Это новое мышление в медицине. Здоровье человека изучается не с точки зрения нарушений, а целостно, через системы «Человек» и «Человек и среда».

Для решения проблемы интегрируют древний синтетический и современный аналитический подходы. Происходит взаимодополнение деятельности левого и правого полушарий; объединение восточной и европейской медицины для единства тела, духа и сознания; объединение традиционной и нетрадиционной медицины, дополняющих друг друга в процессе интеграции.

Такая системная позиция позволит по-настоящему говорить о процессе индивидуализации в медицине и о профилактике здоровья. Культура здоровья в нашем обществе еще не сформирована, она зависит от повышения жизненного уровня и общей культуры.

Медики считают, что не все врачи могут владеть интегративной системной медициной, так как это мастерство на уровне искусства. Они первые поняли и признали это.

И педагогам следует признать, что интеграция под силу не всем учителям. Законы интеграции сложны и не всем доступны.

«Психологический журнал» предлагает постоянные рубрики: психология развития, психология познавательного процесса, развитие способностей, когнитивная психология и др. Данная информация необходима педагогам в плане индивидуализации развития способностей, знакомства с новыми средствами развивающего обучения, а также для развития творческого мышления учащихся.

В 60-е годы в ряде наук о человеке, и прежде всего в психофизиологии, были поставлены и активно решались проблемы мышления, эмоций и мотиваций, творчества: нейрофизиологические работы Н.П.Бехтеревой; гипотеза Е.И.Бойко о механизмах умственной деятельности; разработка проблемы межполушарной асимметрии и мышления; три отечественные теории эмоций (Б.И.Додонов, П.В.Симонов и В.Виллонас); изучение эмоциональных центров (Х.Дельгадо); открытие учеными мотивационных центров мозга и системная потребностно-информационная теория эмоций П.В.Симонова, связанная с творчеством личности и ее духовностью, и многие др.

Достаточно интенсивному процессу интеграции в педагогику подверглась проблема парности полушарий коры головного мозга и различия их функциональных возможностей. В философско-психофизиологическом аспекте решение данной проблемы следующее: левое полушарие – аналитическое, логическое, его называют европейским, языковым; правое – синтетическое, целостное, мифологическое, так называемое восточное, интуитивное. Правое полушарие было более развито у древних людей. Принцип асимметрии: правая рука связана функционально с левым полушарием, а левая – с правым.

Два типа мышления и два способа познания мира

При развитом левом полушарии	При развитом правом полушарии
<p>Рассудочное Интеллектуальное Абстрактное Аналитическое Рациональное Историческое</p> <p>В результате развития левого полушария: бесконечное дробление наук; утрата целостного взгляда на мир; узкая специализация</p>	<p>Интуитивное Чувственное Конкретное (ситуативное) Обобщающее Метафорическое Вневременное</p> <p>В результате развития правого полушария: происходит интеграция наук; целостное видение мира человеком; гармонизация личности</p>

Каждое полушарие обладает самосознанием с разной степенью оценки и планирования событий. Если правому полушарию представляется возможным выразить себя, то оно всегда доминирует (инсайт, открытия, озарения). В депрессивном состоянии у человека также активизируется правое полушарие.

Как видим, есть смысл интеграции данных наработок в философии, но еще больший – в педагогике.

Вспомним принцип доминанты деятельности мозга, сформулированный А. Ухтомским, изучение которого привело к открытию: творческое мышление близко к мозговой атаке [11].

Мозг активно и целенаправленно ищет закономерности, перебирая самые странные предположения, отбрасывая ложные и снова устремляясь на *поиски*. Явление доминанты, особой рефлекторной системы, ненадолго возникая в мозгу, направляет и координирует работу всех участков, как бы «суммируя» разнообразные раздражители.

Возможность мозговой атаки и внутримозгового диалога обеспечивается асимметрией правого и левого полушарий мозга, особенно лобных и височных его отделов. Лобный отдел левого полушария отвечает за выделение высоковероятностных событий и формулировку закономерностей. Лобный отдел правого полушария – за оценку неопределенной среды и прогноз маловероятных событий. Это было подтверждено наблюдениями за электрической активностью участков мозга в процессе решения задач различной степени нетривиальности.

В выделении доминирующей мотивации и рекомбинировании в процессе поиска недостающей информации важную роль играет гиппокамп – извилина полушария головного мозга в основании височной доли. Ней-

роны гипокампа являются детекторами новизны. Они способны откликаться не только на новый стимул, но и на новую комбинацию следов, хранящуюся в памяти. Поэтому разные люди делают непохожие выводы из одних и тех же данных. Совместная деятельность гипокампа, фронтальной коры и миндалины реализует феномен инсайта – творческого озарения. Гипотеза генерируется в лобных отделах правого полушария, поэтому данный акт предстает как неосознанный, вышедший из глубины подсознания. Условие одно: потребность должна доминировать. Науке удалось сделать первые выводы о функциях участков мозга в целостном процессе творческого мышления. Проведены серьезные исследования связи эмоций с творческой деятельностью мозга [14; 15].

В процессе творческого мышления возникает иная последовательность формирования связей (ассоциаций, навыков) в мозге. Вместо прямого отражения объективно существующей связи между событиями А и Б (рис. 6) допустим существование специального механизма «психических мутаций», который объединяет нервные следы внешних событий до того, как выяснится объективная правомерность такого ассоциирования. Эти ассоциации вторично сопоставляются с реальной действительностью. Именно они обуславливают возможность новых творческих открытий и находок (рис. 7).

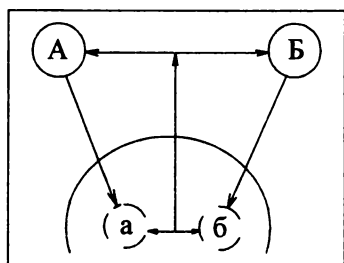


Рис.6. Первичное отражение
«Ремесло».

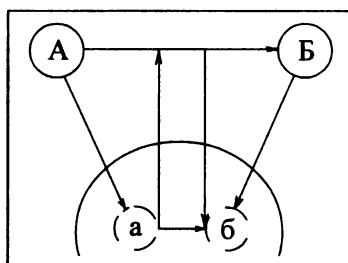


Рис.7. Вторичное отражение
«Творчество».

Под рубрикой «Когнитивная психология» в «Психологическом журнале» за последние годы печатались статьи об интеллектуальных способностях человека.

В 1997 году вышла монография М.А.Холодной «Психология интеллекта». Интеллект рассматривается как система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения внутри индивида субъективной картины происходящего. У каждого существует своя особая система тестирования реальности. На основе индивидуального различия в

построении ментального образа ситуации были выделены когнитивные стили мышления. Стил мышления стал проявлением своеобразия индивидуального интеллекта [17].

Были выделены когнитивные стили мышления на основе индивидуального различия в построении ментального образа ситуации и регуляции интеллектуальной деятельностью. Стил мышления стал проявлением своеобразия индивидуального интеллекта. В понимании природы индивидуальных интеллектуальных различий заключена новизна в области психологических знаний. «Второй когнитивной революцией» назвали психологи это открытие.

В связи с этим были переосмыслены критерии оценки интеллектуальных возможностей людей. Интеллектуальные способности сегодня определяются правильностью и скоростью переработки информации. Это важно зафиксировать в педагогике.

Почему у одних людей поиск информации шире, а отбор эффективнее, чем у других, даже если исходная интеллектуальная база приблизительно одинакова? Во-первых, огромную роль играет мотивация – сила внутренней потребности в решении той или иной задачи (чем выше эмоциональное напряжение, тем шире диапазон извлекаемой из памяти информации, тем ниже порог отбора (меньше связей и ассоциаций отвергается как не имеющих отношения к делу)). Интуиция работает в одном направлении – удовлетворение потребности, которая устойчиво доминирует в иерархии мотивов. Во-вторых, в творчестве наиболее эффективны те стимулы, которые не вполне или даже совсем не осознаются. Неосознаваемость первоначальных этапов творчества – лучшая защита рождающихся гипотез и замыслов от консерватизма сознания, от догматизма норм. Большинство открытий сделано не логикой как таковой. На вопрос «Чем плохо сознание?» ответ будет следующий: «Сознание нормировано». Творческое же мышление не просто диалогично, оно близко к методу мозговой атаки, когда выдвижение гипотез и их оценка разведены во времени.

Выделены два этапа творческого мышления: 1) стимулирование мышления через высказывание идей по принципу «чем бредовее, тем лучше»; «убирание лишнего» через коллективную оценку идей.

Данный метод доказал свою эффективность и считается важным достижением прикладной психологии и педагогики.

Чтобы обеспечить учащемуся ситуацию успеха, педагог должен знать личностные характеристики (в том числе интеллектуальный потенциал), а также особенности психических процессов (памяти, внимания, мышления), жизненный опыт (знания, умения, навыки) и особенности эмоционально-мотивационной сферы.

Итак, мы выявили интегративные компоненты в современном содержании наук о человеке и убедились, что в педагогике они не только возможны, но и необходимы. Однако готова ли сама педагогика принять их?

Односторонняя дифференциация, свойственная всем наукам о человеке, отрицательно сказалась особенно на педагогике. Она стала развиваться однобоко: в сторону дробления целей, видов, методов обучения, средств, технологических приемов, форм. Получаемые учащимися знания отличались негибкостью. Сами учащиеся постоянно перегружались, что сказывалось на их здоровье. Педагогическая практика отчуждалась от теории, теория – от практики.

Однако школьная реформа началась раньше общей перестройки. Вспомните, что раньше политиков, экономистов, эстетиков, психологов и представителей оккультных наук на телевидении появились педагоги. Педагоги-новаторы 80-х годов (Ш.А.Амонашвили, Б. и Е.Никитины, В.А.Каракровский, Е.Н.Ильин, В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова, М.П.Щетинин и многие др.) выдвинули идеи безотметочного обучения, педагогики сотрудничества, опережающего обучения, погружения, опоры и др. Их опыт не привел к существенным преобразованиям в педагогике, так как осуществлялся только в рамках одной науки.

Сегодня образование вновь реформируется, и вновь встает проблема интеграции. Как она будет решена, зависит от самой педагогической теории и практики.

На наш взгляд, сама философская сущность педагогики интегративна [18]. Если принять философию за интегративную основу в системе современного научного знания [9], то в науках о человеке именно педагогика является интегративной. Это наука перевода опыта одних поколений в опыт других. Педагогика тесно сочетает теорию и практику, науку и искусство. Существует «интеграция педагогики» и «педагогическая интеграция». Более широкое понятие первое, более разработанное – второе [2].

Педагогическая интеграция протекает внутри педагогического знания в рамках теории и практики в пределах конкретного педагогического предмета познания на основе педагогических принципов, содержания, фактов, методов, приемов, средств, форм и т.д.

Интеграция педагогики протекает в двух направлениях:

Интеграция внутри самой педагогики		Интеграция с другими науками		
возникновение новых отраслей	внутрипредметная интеграция	интеграция других наук в педагогику	интеграция педагогических знаний в другие науки	интеграция наук как равных

В данной работе мы остановились в основном на интеграции других наук о человеке в педагогику. Исследуя возможности интегративного вклада наук о человеке в педагогику, мы выявили три пути интеграции:

1. Интеграция знаний в педагогику по инициативе других наук (например, методом абсорбирования).

2. Интеграция знаний в педагогику по инициативе самой педагогики (например, методом ассимиляции, методом проверки на практике).

3. Совместная интеграция знаний со стороны двух и более наук (например, методом консолидации).

Яркий пример *первого пути интеграции* представлен в книге П.Милнера «Физиологическая психология» [10]. В ней каждый раздел заканчивается резюме, где показан возможный вклад в обучение (абсорбированные знания). При этом под обучением понимается явление также психофизиологическое, которое можно описать и измерить, но некоторые из его моментов пока невозможно объяснить. Возможность понять физиологические механизмы обучения заключается, по мнению автора, в объединении углубленного изучения работы нервной системы и обширных поведенческих данных.

Например, эксперименты показали, что у человека две стадии памяти: непосредственная и долговременная. Объем непосредственной памяти ограничен семью элементами. Перенос информации в долговременную память требует повторения. Возникший след в памяти (инграмма) чувствителен в течение нескольких часов и дней после обучения. В обучении очень важно подкрепление, которое повышает четкость следов в долговременной памяти и обеспечивает мотивацию. Наиболее существенно эмоциональное подкрепление. Обучение у человека резко нарушается при повреждении гиппокампа. Возникли попытки улучшить обучение с помощью химических веществ (биохимия и обучение). Было открыто, что хранение сложного следа обучения обеспечивается взаимодействием нейронов. Хранение информации требует участия синтеза белка. Сегодняшние поиски молекулярных изменений при обучении следует направить на белки [10].

Примером *интеграции знаний в педагогику по инициативе самой педагогики* может служить разработанный автором совместно со студентами географо-биологического факультета УрГПУ интегративный курс «Личностно-ориентированное воспитание», в котором с целью эффективной подготовки будущего учителя интегрируются знания по возрастной психологии и возрастной педагогике, психофизиологической и педагогической диагностике, а также по психофизиологической и педагогической технологиям. Концептуальной основой является личностно-индивидуальный под-

ход. Студенты, зная особенности каждого периода детства, учатся диагностировать основные из них и применять соответствующие технологические приемы.

Интеграция как высшая ступень взаимосвязи дает такой результат, как целостность, которая может выступать в виде целостной непротиворечивой системы, например, в виде нового научного знания, новой отрасли науки, нового практического опыта, новой технологии.

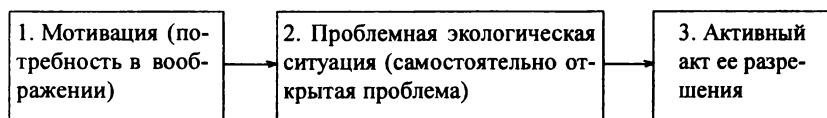
Для устойчивости данной целостной системы обязательна диалектическая связь интеграции и дифференциации, как целого и части. Интеграция как целое дает обогащение, усложнение, способствует взаимодействию. Дифференциация как часть целого способствует упрощению, расчленению, изоляции. Целое может быть связано с частью двумя способами: или с ведущим целым (тотальным способом), или с подавлением целого частью (тоталитарным способом). Отсюда и преобладание разобщенности наук в советский период, и рост коэффициента дифференциации. Интеграция также может быть связана с дифференциацией несколькими способами: способом переплетения (более жестким), модульным способом (более гибким), способом связи посредством третьего (более прочным). В результате рождается определенная модель, имеющая новые качества.

Третьим связующим в интеграции наук о человеке могут выступить, на наш взгляд, актуальные идеи, например, идея адаптации личности в окружающей среде или идея экологизации человека. Приведем пример: философская и психологическая проблема индивидуальности актуальна и для педагогики, ведь цель воспитания – неповторимая личность, персона, обладающая самостью, способная творчески мыслить и действовать. Однако это станет возможно при умении личности адаптироваться (внешне и внутренне). Отсюда идея адаптации осуществима как концептуальная идея междисциплинарного характера. Самой глобальной идеей может явиться идея экологизации человека (внешняя и внутренняя). Адаптация человека происходит через постановку и решение проблемы экологизации.

Природа сама дала ответ на экологическую проблему, а именно: очистка в организме «сделана» надежнее питания организма. Даже после смерти человека очистка действует в его организме четыре часа. Если делать выбор: экономичнее или экологичнее, природа «голосует» за второе.

Поэтому экологическое образование необходимо внедрять во все сферы деятельности человека, в том числе в его творчество, воображение. Опираясь на творческое воображение младших школьников, например, можно изменить формы и методы экологического образования.

В основе творческой деятельности лежит воображение, которое помогает ребенку не механически, а творчески усваивать знания, определять свое место в природе, делает процесс обучения личностным. Вспомним из психофизиологии: воображение делится на пассивное (грезы, сны, дремота) и активное, которое, в свою очередь, делится на творческое (самостоятельное создание новых образов) и воссоздающее (создание образов в соответствии с описанием). Отсюда модель действия воображения в экологическом образовании младших школьников следующая:



Предлагаем три возможных варианта модели экологического обучения:

- 1) введение специального предмета;
- 2) раскрытие экологических аспектов во всех предметах;
- 3) введение специальных предметов и поаспектное изучение экологических проблем в разных предметах.

Интеграция наук как равных – метод, который мы условно назвали консолидацией, раскрыт в книге П.В. Симонова «Междисциплинарная концепция человека» [13]. Ученый показал необходимость разработки таких теоретических концепций, которые исходно носили бы междисциплинарный характер, были эвристически плодотворны в нескольких отраслях науки. Симонов отказался от взгляда на мышление человека как на первоисточник и движущую силу его деятельности и признал ключом к построению междисциплинарной концепции человека *потребности*. Как мы знаем, теорий и классификаций потребностей множество, например, по А.Маслоу, у человека 15 потребностей; по Меррею и Пьерону, – 20; по Обуховскому, – свыше 120. Наиболее приемлемой для педагогики, на наш взгляд, является теория швейцарского психолога К.Левина: есть первичные потребности, которые трансформируются во множество производных, так называемых *квазипотребностей*. Значит, классификация потребностей должна ограничиться теми, которые не выводимы из других (см.: [13]).

Сфера потребностей и мотивов очень важна для педагогов. Истинный педагог знает правило: «*Сначала мотивируй, затем обучай*». Однако с точки зрения психологии истинные мотивы поведения скрыты не только от внешнего наблюдателя, но и от самого субъекта. И все же объективный показатель потребностей существует. Имя ему – эмоции. Истин-

ный психолог знает правило: *«Скажи, что тебя радует или огорчает, и я скажу, кто ты»*.

Вот и точка соприкосновения трех наук: психофизиологии, психологии и педагогики. От дальнейших совместных разработок потребностей, мотивов, эмоций зависит их взаимное обогащение.

Межнаучная интеграция преобразовывает науки, стимулирует их развитие, облагораживает их, приближает к практике. Если педагогизация наук есть проблема их адаптации к педагогической среде, то педагогические знания интегрируются в любое другое знание безболезненно. Педагогизации «покорны» все науки, теория и практика. Педагогизация окружающей нас среды – цель цивилизованного общества. Однако она станет возможной только в случае развития всех направлений интеграции педагогики и педагогической интеграции в рамках теории и практики. Здесь пригодятся и стойкость философии, и опыт психологии, и открытия психофизиологии, нейрофизиологии, медицины, и педагогизация общества.

Вдумаемся в слова Д. Дефо, сказанные в XVIII веке: «Самая высокая степень человеческой мудрости – это умение приспособиться к обстоятельствам и сохранять спокойствие вопреки внешним угрозам». Сравним их с высказыванием, сделанным несколько лет назад И. Бродским, выступавшим перед студентами Мичиганского университета: «Всячески избегайте приписывать себе статус жертвы... Каким бы отвратительным ни было ваше положение, старайтесь не винить в этом внешние силы: историю, государство, начальство, расу, родителей, фазу Луны... В момент, когда вы возлагаете вину на что-то, вы подрываете собственную решимость что-нибудь изменить...» [4].

Что сейчас делать практическим педагогам: ждать околонучных стандартов или сделать первый шаг к науке? Очень важно в настоящее время интегрировать наши знания о личности, ее адаптации в антигуманной среде и опыт.

Вклад наук о человеке будет определен как интегративный, если, во-первых, общество признает педагогику как по существу интегративную науку; во-вторых, если ученые, работающие в рамках наук о человеке, имеют это своей задачей; в-третьих, если в самой педагогике, как и в обществе, есть таковая потребность.

Мы могли убедиться, что каждое из трех условий в настоящее время не стало мотивом, однако заказ педагогики обществу и наукам о человеке на перспективу считаем своевременным. Все лучшее, проверенное опытом должно собираться в каждой науке о человеке в виде банка теоретических и практических данных и передаваться педагогике. В свою оче-

редь, важнейшей проблемой педагогики (практической особенно) должно явиться востребование достижений других наук о человеке. Если мы будем так рассматривать педагогику, то получим новое современное прочтение педологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. – М., 1977.
2. **Безрукова В.С.** Интегративные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994.
3. **Белоус В.В.** Интегральная индивидуальность // Психол. жур. – 1996. – Т. 17. – № 1–2.
4. **Бродский И.** Речь на стадионе // Знамя. – 1996. – № 4.
5. **Бубер М.** Проблемы человека. – М., 1990.
6. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
7. **Гиндилис Н.Л.** Процесс индивидуализации как «путь к себе» // Психол. жур. – 1996. – № 1.
8. **Едалина Н.А.** Личностно-ориентированное воспитание: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 1997.
9. **Кедров Б.М.** Интегративная функция философии в системе современного научного знания // Диалектика как основа интеграции научного знания. – Л., 1984.
10. **Милнер П.** Физиологическая психология. – М., 1973.
11. **Мозговая атака в мозгу** // Человек. – 1996. – №1.
12. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. – М., 1973.
13. **Симонов П.В.** Междисциплинарная концепция человека. – М., 1986.
14. **Симонов П.В.** Мозг – творец // Наука в России. – 1995. – № 5.
15. **Симонов П.В.** Теория отражения и психофизиология эмоций. – М., 1970.
16. **Фуко М.П.** Конец человека. – М., 1978.
17. **Холодная М.А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М., 1997.
18. **Чепиков М.Г.** Интеграция науки. – М., 1981.
19. **Энциклопедия мысли:** Сб. мыслей, изречений и др. / Сост. О.Азарьев и др. – Симферополь, 1996.
20. **Юнг К.Г.** Структура бессознательного // Избр. произведения. – Т.3. – Цюрих, 1939.

«Как объять необъятное»

Не стремимся ли мы в наших лекциях объять необъятное?

Эта проблема связана с понятиями времени и пространства, возможного и действительного – самыми сложными категориями в философии, физике, литературоведении и других науках.

На наш взгляд, эта проблема решается диаметрально противоположно в зависимости от представления субъекта о том, что преобладает в мире: негативное начало (хаос, зло, несправедливость) или положительное начало (порядок, добро, справедливость).

Пессимисты скажут: «Не стремитесь объять необъятное». Оптимистам интересно, как успеть сделать больше за один день, час, минуту, как сделать так, чтобы хватало времени на все, как повысить свой уровень знания, как найти свое, как открыть новое для себя.

Первым ответом словами австрийской писательницы Марии Эшенбах: «Счастливые пессимисты! Какую радость испытываете вы, когда удастся доказать, что радости нет».

С оптимистами поразмышляем на вопрос «Как?».

Необъятное – значит то, что трудно представить умозрительно; нечто необыкновенное, необъяснимое. То есть то, что я лично еще не знаю, не умею, не постигла, не понимаю.

Тогда вопрос конкретизируется: как вычленишь свое незнание? Как повысить уровень своего знания? Как использовать свое предзнание? Как организовать свое время?

Обычно не знают, не чувствуют, не понимают то, что не сильно хотят знать и понимать, чего не желают, в чем не заинтересованы. Поэтому надо захотеть – тогда необъятное для вас станет объятным.

«**Желание** – это великая провиденциальная пружина, заставляющая действовать...» (Э.Ренан). Хотя цитата нами не закончена.

Пользуясь герменевтическим кругом, предположим, что наши интересы находятся среди явлений природы или социума, затрагивают культурные ценности или духовные – или касаются каждого из перечисленных феноменов.

«По мере развития знания мы приближаемся к непостижимому; по мере развития практического применения мы убеждаемся, что непостижимое не имеет никакого практического значения» – такой вывод сделал немецкий поэт, мыслитель Иоганн Вольфганг Гете.

А вот как закончил свою фразу французский писатель, философ Эрнест Ренан: «...всякое желание – иллюзия, но вещи в природе так устроены, что тщетность желания замечается только тогда, когда оно уже удовлетворено».

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ



*Языки обогащались необходимыми словами
лишь настолько, насколько обогащались они идеями.*

Ж. Бернаден

*Любой язык – воплощение времени, для разговора о
вечном, вневременном он малоприспособен.*

Х.Л. Борхес

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – образование, развивающееся как дополнительное к традиционному, нередко как противоположное ему. А.о. проявляется в создании новых форм его организации – лицеев, колледжей, университетов и т.п.

АРХЕТИП – способ связи определенных образов, алгоритм познания, модель поведения, переходящие из поколения в поколение. А., по мнению К.Г.Юнга, хранится в коллективном бессознательном. По ходу научного поиска в психологии обнаружена система установок и типичных реакций, которые незаметно определяют жизнь индивида. А. предшествует действию, «спускает курок» инстинктивного поведения. Архетипические образы всегда сопровождают человека, они являются источником мифологии, религии, искусства.

А. в образовании – это общие черты, сюжеты, образы, характерные для многих образовательных традиций, например, сюжет «учитель-ученик», «воспитатель-воспитанник».

ВИРТУАЛЬНОСТЬ – состояние, которое двойственно: оно реально и ирреально одновременно. В. позволяет заменить мысленную интерпретацию реальным воздействием, материально трансформирующим объект, например: зритель, читатель, наблюдатель становятся сотворцами, ведут диалог не только вербальным, но и визуальным, и чувственным способами. Виртуальный мир – мир, где границы между реальным и воображаемым исчезают. Попав в виртуальный мир компьютерными средствами, можно вступать в контакты не только с другими людьми, но и с искусственными персонажами. Это новый тип аудио-

визуальной реальности, имеющий свою эстетику.

Наиболее значимы с точки зрения философии образования процессы виртуализации восприятия: конструирование, персонализация, адаптация, рефлексия и др.

ГЕРМЕНЕВТИКА – 1) искусство понимания как постижение смыслов и значения знаков; 2) теория и общие правила интерпретации текстов; 3) философское учение об онтологии понимания. Ф.Шлейермахер ставил перед собой задачу создать универсальную философскую Г. как общую теорию понимания. Он рассматривал герменевтический круг как процесс цикличного уточнения смыслов и значений, например: для понимания целого необходимо понять его части, для понимания частей необходимо иметь представление о целом.

В философии образования нашли отклик идеи о «живом знании» С.Л.Франка, идеи о диалоге, «участном ответственном мышлении» М.М.Бахтина, идеи о знании как одном из форм осмысления духовного опыта Г.Г.Шпета и др. Применение методов герменевтики требует от педагога особого такта и соблюдения прав детей на тайну переписки и ведения дневников.

ГИПОТЕЗА – компонент научного исследования или опытно-поисковой работы, заключающий в себе предположение (предвидение) о возможных результатах или условиях его достижения. Г. используется для объяснения каких-либо фактов, явлений, требующих проверки или теоретического объяснения.

ГРАНИЦА – особый способ существования, в котором заключена, с одной стороны, неопределенность, с другой стороны,

новизна. Г. рассматривалась Гегелем диалектически как «иное обоих». Г. свойственна педагогическому мышлению.

ГУМАНИЗМ – мировоззрение, считающее основной ценностью самого человека, построенное на любви к человеку, уважении его чести и достоинства, на заботе о его благополучии, развитии у него высоких нравственных качеств. Это также прогрессивное общественное движение. Это и педагогический принцип.

ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ – знание о человеке и его жизни в обществе. Его культуре, истории, быте, труде.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ – науки, изучающие мир человека, внутренний мир личности, проявления духовности и явления культуры.

ДЕТСТВО – этап развития человека, предшествующий взрослости; характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций. В современной философии, социологии, психологии обобщенное понятие «Д.» рассматривается как сложный многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социально-культурными факторами, что диктует необходимость изучения его исторического развития.

В педагогике Д. – целостная управляемая система формирования личности ребенка до момента взросления, которая состоит из взаимосвязанных, взаимообусловленных возрастных периодов, например: младенчество, раннее детство, дошкольное, младшее школьное, подростковое, старшее школьное. Периоды возникновения у ребенка новых образований и представлений, способных мотивировать его поведение и деятельность, называют переходными периодами (или кризисами), например: кризис одного года, трех лет, двенадцати лет.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью в целях удовлетворения своих потребностей. Различают ориентировочную Д. как изучение условий ее осуществления в определенной среде, например: «педаго-

гическая ориентация», «культурологическая ориентация» и т.д.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР – это живое взаимное общение между собеседниками, группами, обществами, представляющими разные культуры и разные уровни их развития. Диалог позволяет каждому осознать, что его собственное существование не является единственно возможным, что каждый человек может значительно полнее и быстрее развиваться за счет обмена культурными ценностями, познания связей культур, осмысления степени своего культурного развития.

На основе философской идеи Д. к. создана новая технология обучения – школа диалога культур. В основе ее лежит погружение ученика в различные исторические культурные пласты, освоение способов мышления человека в различные исторические эпохи, формирование способности к межкультурному общению, диалогу. Урок-диалог рассматривается как познавательная ситуация, подвергающая «сократическому расшатыванию» уверенность во всезнании учителя, заставляет детей мыслить от себя.

ДУХ – философское понятие, обозначающее невещественное, активное, мыслящее начало в отличие от материального, природного. В психологии Д. имеет менее верифицированное содержание, чем, например, сознание, психика, и употребляется скорее как образное выражение.

В образовании понятие «Д.» наполняется сегодня конкретным содержанием: это дух школы, воспитание силы духа, духовные нити, связывающие педагога и воспитанников и т.п.

ДУХОВНОСТЬ – возвышение человека над частными односторонними проявлениями своего самобытия и открытие возможности новых смыслов и горизонтов бытия. Духовное общение возможно только через восхождение к вершинам человечности в себе самом. Д. – это способность человека открывать глубинные смыслы существования. Духовный опыт уникален. Критические, предельные для человеческого существования ситуации концентрируют все духовные силы человека.

В философии образования сегодня есть потребность говорить о духовном восхождении человека. Высший смысл учительского труда В.А.Сухомлинский видел в установлении духовной общности с учащимися.

ДУША – понятие, отражающее духовную сущность человека и определяющее приоритет духовных начал перед телесными и материальными. Иногда употребляется как синоним термина «психика», «вбирая в себя» весь внутренний мир человека. Если в период взросления человека не возникает ситуаций духовного общения и взаимопонимания, то душа черствеет и покрывается «корой», не пропускающей чувства и свет.

ЗНАНИЕ – проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека.

По мере образования у человека складывается личностное образовательное З. как самостоятельное думание, субъективное отношение к миру, умение использовать научный метод. Образовательное З., достигнутое ценой прилагаемых усилий, преодолевающих страх, лень, становится личной истиной, личной ценностью. Образовательное З. – процесс обретения самого себя. Он включает выделение области личностного незнания, направление личностного образования, стимулируемых личностным предзнанием (образовательной интуицией).

ИДЕАЛ – образ, являющийся воплощением совершенства, образец, высшая цель стремлений человека. В И. находит отражение противоречие, возникающее между назревшими, но еще не удовлетворенными потребностями человека, социальной группы и возможностями общества. Разрешение противоречия происходит в процессе достижения И.

Возможно говорить о педагогическом И. и И. конкретного педагога.

ИДЕЯ – основной смысл, значение, сущность какой-либо мысли, действия или чувства, порождающие последующие творческие проявления личности и побуждающие ее к действию. И. нередко понимают как обобщенную цель (целевая И.) или

принцип, объясняющие сущность явления и раскрывающие пути его развития.

В образовании И. нужны при составлении концепций, при инновационных поисках.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ СУБЪЕКТА – процесс неосознанного отождествления субъектом себя с другим человеком, группой людей, образом человека. Термин введен З.Фрейдом. По мере усвоения индивидом социокультурных образов, норм, ценностей самоидентификация человека изменяется, и более или менее окончательно складывается к концу юношеского возраста. Различают позитивную и негативную идентификацию. (Э.Эриксон). Закреплению негативной идентификации («трудный», «преступник» и т.д.) может способствовать практика «навешивания ярлыков», групповое давление и т.д. Возможна утрата индивидом идентификации, что связано либо с возрастными психологическими кризисами, либо с быстрыми изменениями в социокультурной среде. Утрата идентификации проявляется в таких явлениях, как отчуждение, деперсонализация, маргинализация, конфликты, девиантное поведение. Понятие идентификации широко используется в социологии, социальной психологии и социальной педагогике (Ч.Кули, Дж.Мид, Парсонс и др.); здесь идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, состоящий в принятии индивидом социальных ролей, усвоении социокультурных образов и моделей поведения.

ИМПРИНТИНГ – запечатление, специфическая форма научения, следом за которой идет запоминание как процесс фиксации определенной информации в памяти и переживаемое в связи с этим психическое состояние.

ИННОВАЦИИ – принципиально новые образования, новые идеи, существенно меняющие сложившиеся технологии деятельности и модели поведения и создающие предпосылки для социокультурных изменений. И. зависят от человеческой способности к творчеству и возможностей общества принимать или адаптировать результаты этого творчества. Некоторые культуры обладают традицией общественной поддерж-

ки И. Соотношение между традицией и новацией зависит от исторических условий, определяющих развитие адаптивной стратегии человеческих сообществ.

Процессы распространения, принятия или непринятия, модификации И. в образовании сами по себе являются творческими инновационными процессами (новые технологии обучения, новые типы учебных заведений или управления образованием и т.д.).

ИНСАЙТ – в интуитивистской теории познания акт непосредственного постижения, «озарение»; в гештальтпсихологии это момент решения мыслительной задачи как внезапное «замыкание поля». Интуитивистская эстетика Бергсона, направленная против классической эстетики Гегеля, последовательно оспаривает значение интеллекта, дискурсивного мышления в качестве инструментов познания и творчества. Интуиция как бескорыстное созерцание и творчество противопоставляет интеллекту. В социальной психологии (Д. Майерс) описано явление преувеличения способности предвидеть, предчувствовать, после того как результат стал известен. Оно названо «ошибка хинсайта». Также известно как феномен «Я знал это!».

ИНТЕГРАЦИЯ – 1) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессом их дифференциации. В современной науке И. понимается как структурное свойство любой системы, всегда в ней присутствующее, но никогда не достигающее абсолютного значения, как переменная, которая изменяется от относительно низкого до относительно высокого уровня. Вопросы измерения И. и типологии ее форм остаются дискуссионными. В зависимости от того, какая система рассматривается (социальная, культурная, образовательная и др.) используются термины «культурная И.», «социальная И.», «педагогическая И.»

Исходя из двух смыслов понятия И. существует, например: «педагогическая И.» и

«И. педагогики». Последняя, в свою очередь, состоит из И. других наук в педагогике, И. педагогических знаний в другие науки и общество, И. наук как равных.

ИНТЕЛЛЕКТ – это относительно устойчивая система психических механизмов, способностей, которые обуславливают возможность построения внутри индивида субъективной картины происходящего. И. отвечает за тестирование человеком реальности. У каждого своя особая система тестирования окружающего, в основе которой лежат как сознательные, так и бессознательные процессы, обеспечивающие переработку разнокачественной информации и осознанную оценку ее. Выделяют социальный И. как способность разбираться в человеческих отношениях. И. – это то, чем мы отличаемся друг от друга. В силу своей сложности И. неоднозначно понимается представителями разных философских, психологических и педагогических направлений и школ.

КУЛЬТУРА — «возделанная» среда обитания людей, организованная посредством специфических человеческих способов (технологий) деятельности и насыщенная продуктами (результатами) этой деятельности; мир «возделанных» личностей, чье сознание и поведение мотивируется и регулируется уже не столько биологическими, сколько социальными интересами и потребностями, общепринятыми нормами и правилами и т.д. К. многообразна и противоречива. Существует множество подходов к ее определению, но точкой отсчета всегда служит осознание связи мира и человека. К., возникая на основе человеческой деятельности, с одной стороны, предстает как совокупность духовных ценностей, а с другой, как весь предметный мир. На пересечении предметного и духовного миров возникают такие понятия контекстов К. как «смысл», «язык», «образ» и «стиль». Стиль в К. можно рассматривать как устойчивое духовное образование, нашедшее адекватную внешнюю форму выражения. Стиль – это «иметь что» выразить и «уметь» выразить. Отсюда К. как умение постичь иное и выразить себя.

В философии образования необходимо различать педагогическую К. и К. педагога. Педагогическая К. – интегративная характеристика педагогического процесса, включающая единство деятельности людей по передаче накопленного социального опыта и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков, а также наличие институтов по передаче этого опыта от одного поколения к другому. К. педагога – это единство трех личностных начал: разума, чувства, воли. Соответственно составляющими К. педагога будут: К. мышления, эмоциональная К. и К. поведения. С точки зрения самосознания личности педагога возможно выделить такие элементы внутренней К., как К. самопознания, К. самовыражения и К. саморегуляции.

ЛИЧНОСТЬ – 1) человек как субъект отношений и сознательной деятельности; 2) устойчивая система социально значимых черт человека, характеризующая его как члена общества и общности. Л. в человеке или человек как личность формируется на основе его сознательной деятельности и в результате его отношений с другими людьми в процессе труда и общения. Понятие Л. следует отличать от понятий «индивид» (единичный представитель человеческого рода) и «индивидуальность» (совокупность черт, отличающих данного индивида от всех). Существует множество отечественных и зарубежных теорий Л.: культурно-историческая, психодинамическая, бихевиоральная, феноменологическая и др.

Направленность современного образования можно сформулировать как личностно-ориентированное образование.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – это специально организованная система воспитания и обучения, направленная на человека, обеспечивающая его формирование как личности. В России две образовательные парадигмы: рациональная, при которой образовательный процесс протекает ради накопления субъектом объективных знаний, и личностно-ориентированная, которая исходит от каждого че-

ловека в конкретной жизненной ситуации, когда важно не только то, что им приобретается, но и каким он становится. В результате рациональной парадигмы образования мы имеем культуру одинаковых субъектов, тогда как личностно-ориентированное образование способствует развитию субъектности.

НАУКА – сфера человеческой деятельности, функция которой – выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности; одна из форм общественного сознания; включает как деятельность по получению нового знания, так и ее результат – сумму знаний, лежащих в основе научной картины мира; область культуры, связанная со специализированной деятельностью по созданию системы знания о природе, обществе и человеке. Современное научное знание представлено совокупностью естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Развитие научного знания связано с постановкой и разрешением проблем. Проблема – итог эволюции познавательных представлений в данной области Н., своеобразное знание о незнании.

ПЕДАГОГИКА – наука о воспитательных отношениях, возникающих между участниками педагогического процесса, путях и способах их создания и использования в целях развития человека; прикладная философия, цель которой сделать педагогическую деятельность сознательной; феномен культуры, сочетающий в себе науку и искусство, обеспечивающий целенаправленное личностно-формирующее воздействие через систему обучения, образования и воспитания.

ПАРАДИГМА – исходная теория или совокупность теоретических положений, используемых для объединения и прогнозирования развития чего-либо.

Существует П. образования как объяснительно-иллюстративной и частично-поисковой системы. В настоящее время происходит смена образовательной П., согласно которой образование должно способствовать формированию развивающего образа жизни, строиться на диагностике раз-

вития, а не на диагностике отбора, перейти от воспитания культуры полезности к воспитанию культуры достоинства. Смена П. – нечто большее, чем чередование теорий и концепций, выдвигаемых теми или иными авторами. Смена П. есть смена отношений к объекту исследования, предполагающая изменение исследовательских методов и целей. Новая научная П. в культуре получила название плюралистической, так как она строится на множественности и многообразии культур.

ПАРАДОКС – высказывание, расходящееся с общепринятым мнением, научными положениями, порой противоречащее здравому смыслу; способ осмысления явлений, связей, соотношений; своеобразный стиль мышления, возникающий при прямом соприкосновении мысли и чувства. А.С.Пушкин назвал гения «другом парадоксов», чем указал на исключительность, интеллектуальную элитарность тех, у кого рождаются парадоксальные суждения.

ПОЗНАНИЕ – сложный противоречивый процесс все более точного постижения человеком сущности предметов и явлений, отражающий и воспроизводящий объективную действительность в различных приемах мышления (анализ и синтез, дедукция, индукция, восхождение от абстрактного к конкретному и др.). Знания свойств предметов, закономерностей явлений, природных и общественных процессов – главный продукт П. Потребности практической деятельности определяют направление развития П. П. как духовно-практическая деятельность – это процесс производства знаний и целесообразное изменение на их основе объективных условий человеческой жизни.

Учебная деятельность учащихся осуществляется как познавательная, поскольку ее результатом являются новые (для данного индивида) знания, умения, навыки. Заучивание готовых знаний, преподносимых в знаково-вербальной форме и существующих вне и независимо от личных интересов, мотивов и потребностей человека, не обеспечивает превращение знаний в убеждения, не определяет активной жизненной

позиции. Главный вывод для педагогической теории и практики из научного понимания процесса П. заключается в том, что прочные и действенные знания учащийся получает только вместе с формированием его собственных способностей в ходе коллективной общественно полезной деятельности.

ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ – сложный противоречивый процесс по активному творческому отражению педагогической действительности, использующий не только мышление, но и педагогическую интуицию, витагенный опыт. П.п. имеет две направленности: внешнюю (содержание, организация, технология и др.) и внутреннюю (самоактуализация, личностная рефлексия и др.).

Личностно-ориентированный П.п. – это процесс самоактуализации учителя и помощи в самоактуализации учащимся. Он двусторонен и учитывает индивидуальные особенности учителя и ученика. Это процесс сотрудничества, сотворчества, содружества. Педагогическое исследование (научно-теоретическое исследование по цели) и педагогический эксперимент (активное воздействие на исследуемое явление путем практических преобразований) являются продолжением П.п. При личностно-ориентированном педагогическом исследовании и педагогическом эксперименте результатом и субъектом деятельности будет сам человек.

ПОТЕНЦИАЛ – источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели (возможности отдельного лица, общества, государства, направления).

Педагогический П. включает условия, средства, кадры для достижения эффективности образовательного процесса.

ПРОБЛЕМА – сложная познавательная задача, решение которой представляет существенный теоретический или практический интерес. Будучи правильно сформулированной, П. выполняет функцию логического средства, определяющего направление поиска новой информации и обеспе-

чивающего эффективность деятельности. П. выступает первоначальным звеном в сложном процессе познавательной деятельности. Если П. вытекает из реальных предпосылок, ее называют обоснованной. В противном случае она расценивается как произвольная. П. имеет направленность в будущее, поскольку связана с поиском путей решения возникшей задачи. Практическая или теоретическая значимость этой задачи определяет познавательную ценность и актуальность поставленной П.

П. как средство целенаправленного познания лежит в основе широко используемого в образовании проблемного обучения.

ПОВСЕДНЕВНОСТЬ – процесс жизнедеятельности индивидов, развертывающийся в привычных общеизвестных ситуациях на базе самоочевидных ожиданий. Существует большое количество философских и социологических трактовок П., в большинстве которых дается ее негативная оценка. С др. стороны, у А.Лефевра П. выступает как подлинный локус творчества, где создается все человеческое и сам человек. П. – это «место дел и трудов».

Проблема культуры П. – проблема, стоящая сегодня перед образованием (А.Г.Асмолов).

РЕЛИГИЯ – это особая форма общественного сознания, признающая господство трансцендентных сил над человеком. Религия базируется на личностной и культурно-исторической природе человека и соответствует ей. На основе освоения религии и следования заповедям Бога строится религиозное воспитание.

Р. и культура – проблема мировоззренческого, идеологического и методологического характера, определяющая тенденции развития стран и мирового сообщества в целом. В истории общественной мысли выработан ряд социально-философских подходов в решении проблемы сопряженности и взаимосвязи Р. и культуры. Р. возможно рассматривать как феномен культуры. Если определить духовную культуру как смысловую систему человеческой жизнедеятельности, то Р. можно рассматривать в качестве ее разновидности. Тогда сис-

темы сакральных смыслов Р. и культуры соотносятся между собой как часть и целое.

РЕФЛЕКСИЯ – внутренняя психическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний; самопознание человеком своего духовного мира. Р. приносит инновации, дает новые грани знания, переосмысливает систему ценностей, норм и принципов. Р. – процесс, имеющий свои циклы, фазы и волны. Р. как явление и научная проблема находится на стыке ряда социально-гуманитарных дисциплин.

Педагогическая Р. – состояние сознания, повернутое на переосмысление своего педагогического опыта в поисках новых парадигм развития образования и собственного роста педагога.

СТЕРЕОТИП СОЦИАЛЬНЫЙ – относительно устойчивое, упрощенное, схематичное, характерное для обыденного сознания представление о человеке, группе людей, общности, сложившееся как результат обобщения личного опыта индивида и установок, характерных для данного общества.

В философии образования существуют стереотипы, например, по отношению к детству: «детство – период подготовки к взрослости». Данный стереотип отчуждает детство, обесценивает его, делает безличностным.

СМЫСЛ – внутреннее содержание, значение чего-либо, постигаемое разумом. Смыслы культурные – соединение реальных предметного мира и их духовно-ценностного освоения, интерпретации. Образовательные смыслы – недостаточно изученная проблема.

СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ – устоявшаяся форма художественного самоопределения эпохи, нации, социальной группы, отдельной личности. Данное понятие, составляя центральный предмет истории литературы и искусства, распространяется на все виды человеческой деятельности. Стил сегодня – это оригинальность и выразительность явления, в основе которой – устойчивая ценностная позиция.

В образовании речь идет о стиле работы педагога, педагогического коллектива, школы, учреждения, департамента и т.д.

ТЕЗАУРУС – 1) лингвистический словарный запас с полной смысловой информацией; 2) в информатике – полный систематизированный набор данных в какой-либо области знаний, позволяющий человеку в ней ориентироваться. Интегративный тезаурус включает информацию по нескольким дисциплинам.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ – последовательное и непрерывное осуществление взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний образовательной системы и педагогического процесса и действия самих участников данного процесса.

Следует четко различать такие понятия в педагогике, как «методология», «методика», «технология» и «техника».

ТВОРЧЕСТВО – характеристика деятельности, отражающая способность человека к созданию чего-то нового, изобретениям, открытиям, выход за пределы достигнутого.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ – взаимное отражение объектов на основе комплекса духовных детерминант деятельности людей или отдельной личности. В качестве детерминант в образовании могут выступать знания, интересы, мотивы, потребности, идеалы, чувства, установки и т.д.

ЭМЕРДЖЕНТ – качественно новое, возникающее в результате выхода на границу или при нахождении в виртуальном состоянии.

Э. в образовании – это новый смысл, новая парадигма и т.д. Личностный Э. – «открытие нового» для себя.

ЭССЕ – жанр философской, эстетической, литературно-критической, художественной, публицистической литературы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением материала. Основатель жанра М.Монтень.

Исследования в педагогической практике показали важную роль Э. в самопознании, самоактуализации личности.

ЯЗЫК – естественно возникшая в человеческом обществе и постоянно развивающаяся знаковая система, являющаяся средством коммуникации, мышления, самовыражения личности, а также хранения и передачи информации, реализующаяся и существующая в речи; способ выражения смысла.

Я-КОНЦЕПЦИЯ – механизм отражения личностью своего Я. «Я» выступает как системообразующий и субъективный мир личности, возникает на основе взаимодействия с социальной средой, является системой самовосприятия, развивается в процессе самоактуализации личности и на основе интернализации позитивного отношения к себе со стороны других. «Я» является центральным понятием гуманистической психологии и выступает как важный фактор адаптации или дезадаптации (К.Хорни).

ОБ АВТОРЕ

ЕДАЛИНА НАДЕЖДА АЛЕКСАНДРОВНА. Окончила филологический факультет Уральского государственного университета им. А.М.Горького. Работала учителем литературы, завучем, директором школы. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и педагогической технологии Уральского государственного педагогического университета. Является научным руководителем ряда школ города и области.

Прошла профессиональную переподготовку в Институте по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете им. А.М.Горького по философии, культурологии, психологии. Ведет авторский интегративный курс «Личностно-ориентированное воспитание». Автор 27 научных и научно-методических публикаций.

Область научных интересов: философия образования, личностно-ориентированный педагогический поиск. Кандидатская диссертация – «Психолого-педагогические условия и средства реализации личностного подхода в учебно-воспитательном процессе» (1993). Основная тема в рамках философии образования: «Личностно-ориентированный педагогический поиск».

ANNOTATION

The peculiarities of a person-oriented pedagogic ,which is based on establishing the conditions of self-development of creative potential ,on the belief to optimistic perspective and cooperation are discussed in this lecture.

The understanding of pedagogic as an applied philosophy is stressed upon in the lectures and essays ,concluding them.

Achievements of a complex science about the human been are used.

The book is addressed to teachers post-graduate students and students of humanitarian higher education institution.

СОДЕРЖАНИЕ

Лекция 1. Личностно-ориентированный педагогический поиск	3
Список литературы	10
Эссе о границе	11
Лекция 2. Философия образования. Образование как стиль жизни педагога	13
Список литературы	21
Научно-методическое эссе	22
Лекция 3. Психолого-педагогическое обоснование личностно-ориентированного обучения и воспитания	25
Список литературы	29
Эссе о К.Г.Юнге	30
Лекция 4. Ценностное отношение к детству	33
Список литературы	41
Эссе об имени	41
Лекция 5. Культура и образование	43
Список литературы	48
Эссе о хаосе и катастрофе	48
Лекция 6. Культура и религия	52
Список литературы	55
Эссе о душе	55
Лекция 7. Творческая личность и педагогическая культура	57
Список литературы	62
Эссе «Размышление о человеке»	63
Лекция 8. Социально-психологический аспект изучения и диагностики интеллекта	64
Список литературы	70
Социально-психологическое эссе	70
Лекция 9. Интегративный вклад наук о человеке в педагогику	72
Список литературы	87
Эссе «Как объять необъятное»	88
Словарь основных терминов	90
Об авторе	98
Annotation	99

CONTENT

Lecture 1. Person-oriented pedagogical search	3
List of Literature	10
<i>Essay about the border</i>	11
Lecture 2. Philosophy of education. Education as way of teacher's life	13
List of Literature	21
<i>Scientific and methodological essay</i>	22
Lecture 3. Psychological and pedagogical grand for person- oriented education and bringing up	25
List of Literature	29
<i>Essay about K.G. Yung</i>	30
Lecture 4. Attitude to the childhood in terms of value	33
List of Literature	41
<i>Essay about name</i>	41
Lecture 5. Culture and education	43
List of Literature	48
<i>Essay about name</i>	48
Lecture 6. Culture and religions	52
List of Literature	55
<i>Essay about chaos and catastrophe</i>	55
Lecture 7. Creative person and pedagogical culture	57
List of Literature	62
<i>Essay «Reflection about the human needs»</i>	63
Lecture 8. Social and psychological aspect of investigation and diagnostics of intellect	64
List of Literature	70
<i>Social and psychological essay</i>	70
Lecture 9. Integrative contribution of the science about the human been into pedagogical search	72
List of Literature	87
<i>Essay «How to embrace an infinite»</i>	88
Dictionary of basic terms	90
About the author	98
Annotation	99

Научное издание

Серия
«Философское образование»

Выпуск 5

Едалина Надежда Александровна
**ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

Курс лекций

Художественное оформление *Н.А.Едалиной*
Компьютерная верстка *С.И.Недвиги*
Корректор *Н.А.Зайцева*
Печать *И.В.Зыкина*

Изд. лиц. № 071278 от 25 марта 1996 г. Подписано в печать 18.12.98
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Печать на ризографе. Усл. печ. л. 6,05. Уч.-изд. печ. л. 4,61. Тираж 300 экз.
Банк культурной информации. 620026, Екатеринбург, ул. Р.Люксембург, 56.
Тел./факс: +7 (3432) 22–15–46.

**В БЛИЖАЙШИХ ВЫПУСКАХ СЕРИИ
«ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»:**

**Ю.И.МИРОШНИКОВ
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И АКСИОЛОГИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ**

В монографии рассматриваются проблемы социокультурной коммуникации, которая ставится в зависимость, во-первых, от ценностного изменения мира (деления культуры на «верх» и «низ»), а во-вторых, от форм непосредственного общения людей. Эта основная идея разворачивается на историко-философском и историко-культурном материале. В работе используются также данные лингвистики, литературоведения, социальной психологии, педагогики, позволяющие понять особенности социокультурной динамики, для которой сегодня характерно мощное и неуклонное развитие технических средств создания, распространения и потребления культурной информации. Прикладной смысл выявленных закономерностей раскрывается в образовательной деятельности, процессах популяризации и понимания.

Книга предназначена для научных работников, специалистов СМК, преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

**В.К.ТРОФИМОВ
ДУША РУССКОГО НАРОДА**

ПРИРОДНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ И СУЩНОСТНЫЕ СИЛЫ

В монографии представлен современный опыт комплексного обобщения взглядов русских мыслителей на своеобразие национального менталитета – души русского народа. На основе цивилизационного подхода исследуется детерминация душевных свойств русского народа со стороны природных, социальных и духовных факторов. Детально анализируются сущностные силы русской души и специально исследуется их влияние на самобытность исторического развития России, включая события конца XX века.

Книга адресована преподавателям гуманитарных дисциплин высших и средних учебных заведений, аспирантам, студентам и всем, кто интересуется проблемами русского национального самосознания.

И.В.ЧЕРДАНЦЕВА
ИРОНИЯ: ОТ ПОНЯТИЯ К МЕТОДУ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

В книге определены основополагающие черты категории иронии, характерные для разных этапов ее развития и проведен сравнительный анализ понятия романтической иронии с понятием юмора и остроумия. Анализируются возможности иронии как метода постижения бытия.

Книга адресована преподавателям философии, аспирантам, студентам гуманитарных вузов, а также всем читателям, интересующимся проблемами теории познания и философии культуры.

Н.В.БЛАЖЕВИЧ, Ф.А.СЕЛИВАНОВ
КУРС ЛЕКЦИЙ ПО ЭРИСТИКЕ

Эта книга – введение в предметную область теории искусства спора – эристики. Ее цель – сформировать у читателя понимание основных условий продуктивного спора, ознакомить с типичными ошибками и уловками, которые допускаются участниками спора. В лекциях рассматривается широкий круг проблем стратегии и тактики эриста, искусства осведомления и аргументации, искусства задавать вопросы и отвечать на них, а также истории эристики. Каждая лекция сопровождается практически советами и упражнениями.

Книга адресована студентам, аспирантам и преподавателям, а также юристам, менеджерам, психологам и другим специалистам, которым полезно знание норм спора.

